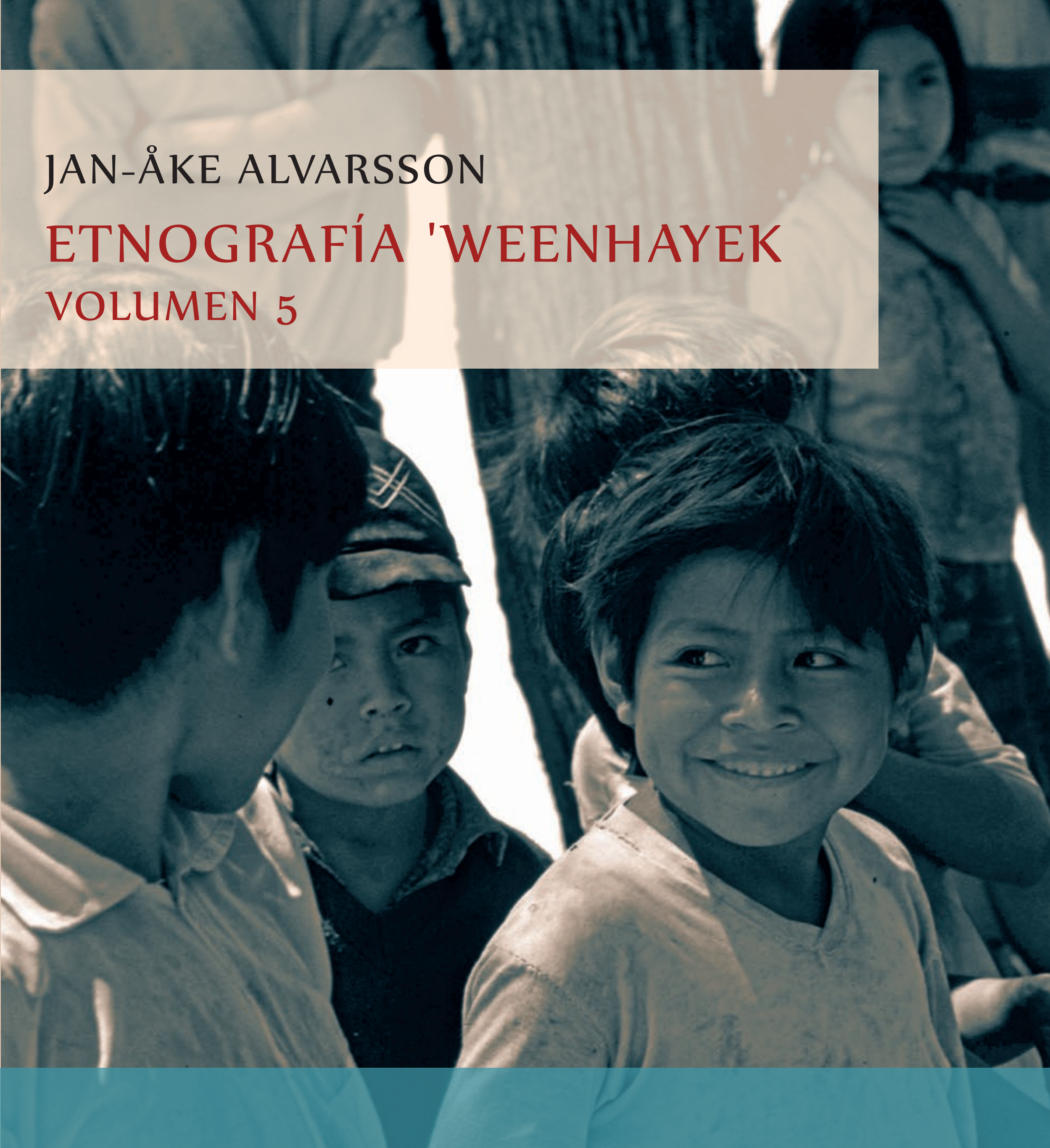
JAN-ÅKE ALVARSSON

ETNOGRAFÍA 'WEENHAYEK

VOLUMEN 5



VER Y APRENDER

Efectos socioculturales de la educación tradicional y bilingüe

VER Y APRENDER

–

Efectos socio-culturales
de la educación tradicional y bilingüe

por
Jan-Åke Alvarsson

A la memoria de mis padres,
Alvar y Anna-Lisa,
quienes me enseñaron
lo esencial de la vida

Introducción a la serie *Etnografía 'weenhayek*

Los 'weenhayek representan un antiguo pueblo indígena, recolectores y pescadores del bosque tropical seco del Gran Chaco en el centro de América del Sur. Su idioma (*'weenhayek lhààmet*) pertenece a la familia lingüística mataco-mak'á. Los 'weenhayek viven en el Chaco Boreal, a ambos lados de la frontera nacional entre Bolivia y la Argentina. Subsisten de la recolección, la pesca y la caza, pero, al menos hoy en día, la pesca es más importante que la caza, y la recolección se complementa con alguna horticultura. Su cultura material consiste principalmente en herramientas e implementos personales, hechas de madera y fibras, y algunos de ellos, como sus omnipresentes llicas, están decorados con diseños geométricos, cargados de simbolismo

Los 'weenhayek son igualitarios y monógamos. Practican exogamia *wikyi'* (de parentela) y residencia uxorilocal. Su terminología de parentesco sugiere un sistema hawaiano, generacional, basada en principios bilaterales. Su sistema político ha sido acéfalo con un vocero tradicional sin poder ejecutivo. Su literatura oral es extremadamente rica y representa muchos géneros. Su religión era una vez amerindia clásica, pero ahora se ha fusionado con la versión indianista del pentecostalismo que también se centra en la curación y el empoderamiento individual.

A pesar de los cambios sociales evidentes, y en contraste con otros pueblos indígenas de la región, los 'weenhayek han resistido a la integración en la sociedad nacional. Durante las últimas cinco décadas, especialmente después de la introducción de las escuelas bilingües, incluso han sido capaces de reconstruir los rasgos de su tradicional organización socio-económica que han estado ausentes por mucho tiempo, reforzar el uso de su idioma vernáculo y asegurar derechos a por lo menos un buena parte de su territorio tradicional. Por lo tanto, los 'weenhayek todavía representan un escaparate interesante de desarrollo alternativo y un atisbadero a una antigua cultura amerindia de una región bastante desconocida de las Américas.

***La serie** Etnografía 'weenhayek* es un intento de crear una "espesa" etnografía polivocal donde los principales aspectos de la cultura tradicional 'weenhayek se representan a través de testimonios, relatos, dibujos, fotografías y texto analítico. En la serie, en gran medida, elaborado en cooperación con el pueblo 'weenhayek, se presenta la organización económica, social y política (Vol. 1), la etnohistoria y la historia (Vol. 2), la cultura material (Vol.s 3 & 4), las formas tradicionales y actuales de la educación (Vol. 5), la cosmología, la etnobiología y etnomedicina (Vol. 6), la literatura oral, en particular la mitología opulenta, (Vol.s 7, 8 y 9) y, finalmente, la religión en una perspectiva diacrónica (Vol. 10). La serie es el resultado final de más de tres décadas de documentación, investigación y escritura.

ETNOGRAFÍA ‘WEENHAYEK, VOLUMEN 5

VER Y APRENDER

—

Efectos socioculturales de la educación tradicional y bilingüe

por

Jan-Åke Alvarsson

2012



15

Universidad de Uppsala
en cooperación con FI’WEN
Villa Montes, Bolivia

ETNOGRAFÍA 'WEENHAYEK VOLUMEN 5: *Ver y aprender — Efectos socioculturales de la educación tradicional y bilingüe*
por Dr. *Jan-Åke Alvarsson*, catedrático del Instituto de antropología cultural y etnología, Universidad de Uppsala, Suecia
Dissertations and Documents in Cultural Anthropology, DiCA, No. 15 Uppsala: ISBN 978-91-506-2308-6.

RESUMEN DE VOLUMEN 5
En el año 1976 el presente autor por primera vez se encontró con los 'weenhayek, un pueblo recolector indígena en el Gran Chaco. En ese tiempo estaba expuesto a un sistema escolar convencional de habla español, originalmente diseñado para niños de habla español de la clase media urbana. Además, los profesores eran uniformados, y en muchos casos, antagónicos a la lengua y cultura de los 'weenhayek. Muchas veces los niños eran abusados e iban a la escuela solo por lo que eran obligados hacerlo. Había ejemplos de niños que habían asistido a la escuela durante cinco años y que todavía no sabían como leer o escribir.

En el año 1983 un programa bilingüe de educación escolar fue iniciado entre este pueblo. Profesores jóvenes 'weenhayek fueron entrenados y sucesivamente la mayoría de los niños 'weenhayek iban siendo enseñados en su propia lengua. En el año 2006 este programa había resultado en más de 100 bachilleres graduados. ¿Qué significaba esa versión extraña de educación en una lengua familiar para esos niños? ¿Cómo iba afectando su manera de pensar, sus vidas? En este volumen los efectos están discutidos a la luz de la lengua, la epistemología, la enculturación y la educación tradicional 'weenhayek.

Este libro es el resultado de un proyecto de investigación financiado por ASDI, la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, abarcando el tiempo de 2003 a 2006. Está basado en anotaciones de campo anteriores, investigación bibliográfica y trabajo de campo en Bolivia en julio 2003, en noviembre 2004, en noviembre 2005 (parte en Argentina) y en octubre-noviembre 2006. La impresión ha sido posible por medio de fondos de la PMU InterLife, Estocolmo, Suecia, 2012.

Palabras Claves
Antropología cultural, covada, enculturación, ritos de pasaje, educación bilingüe, currículum adaptado, cultura y educación, Estudios amerindios y latinoamericanos, lenguas Amerindias, estudios de desarrollo, Bolivia, Argentina, Gran Chaco, pueblos matacos, 'weenhayek, wichí.

Traducido por Lennart Edén, Tranås 2012.
Fotografías por el autor.

ISBN 978-91-506-2308-6.
ISSN 1653-0543. DiCA 15.

Composición: Jonatan Alvarsson, JAWebb, Skövde, Suecia.
Impresión: STEMA Print, Forserum, Suecia, 2012.

Índice

Lista de mapas

Lista de fotos

Una observación sobre el uso de la denominación ‘weenhayek

En el pasado, este pueblo indígena del Gran Chaco ha sido conocido como los ‘*matacos*’, o, en textos más científicos, los ‘*matacos-noctenes*’. En esta obra (y toda la serie *Etnografía ‘weenhayek*) usamos la denominación *‘weenhayek*. Lo hacemos por varias razones: a) porque el pueblo ‘weenhayek ahora (erróneamente, ver abajo) asocia la denominación ‘mataco’ con el verbo español ‘matar’, y consecuentemente con la discriminación que han sufrido por siglos; b) porque el pueblo mismo usa esta denominación para autodenominarse; ha llegado a ser un símbolo de la identidad recobrada y el orgullo de ser indígena; y c) porque queremos marcar nuestro apoyo a esta lucha cultural. Sin embargo, el término ‘mataco’ se usa todavía cuando aparece en citas de textos antiguos, o cuando se trata de los *pueblos matacos* en conjunto.

Para no confundir al lector, usamos la palabra *‘weenhayek* en una forma castellanizada en el aspecto de que, en el texto, denota *‘weenhayek wikyi’* (‘el *pueblo* ‘weenhayek), tanto como *‘weenhayek* como substantivo y adjetivo. Para la comprensión del lector hemos usado ‘weenhayek también cuando debería estar en su forma plural (*‘weenhayeyh*). Pedimos disculpas a los ‘weenhayek-hablantes por esta simplificación!

Algunas observaciones sobre la ortografía y la pronunciación

Grandes son las divergencias ortográficas en la bibliografía etnográfica concerniente a los ‘weenhayek. Desafortunadamente no puedo seguir ninguna de las ya establecidas, pues la mayoría se basa en evidentes deficiencias en el registro o la reproducción del sonido. Las siguientes observaciones se basan en mi propio trabajo lingüístico que posteriormente han sido reforzados por el trabajo del lingüista Kenneth Claesson. En la transcripción de los sonidos registrados, sigo las sugerencias de Kenneth L. Pike para una ortografía práctica de la lengua Quechua (en *Phonemics*, 1947) con algunas enmiendas.[1]

Las vocales y las consonantes se pronuncian por lo general como en español (sobre todo la ‘j’), con las siguientes excepciones.

1 Estas notas tienen como fin único sugerir una pronunciación aproximada de las palabras ‘weenhayek que se encuentran a lo largo de este trabajo. No constituyen nada parecido a un estudio completo de la fonología ‘weenhayek.

a = ‘baja, abierta, anterior’ (Viñas-Urquiza 1970:16,19,35).

à = ‘baja, abierta, posterior’ (op. cit.).

h = se pronuncia como en inglés; después de k, p, q, t, denota aspiración; después de l, m, n, w, y, denota vocal sorda; ‘kh’, por lo tanto, equivale a una ‘k’ aspirada, y la ‘lh’ a una ‘l’ sorda.

q = una ‘k’ postvelar o uvular, oclusiva; como en quechua, ‘qalla’.

ts = una africada sorda y alveolar

w = como en inglés; después de ‘j’ y ‘k’ representa sonido labializado (jw/kw).

y = como en español o inglés, después de ‘k’ denota palatalización

‘ = inicial, final, entre vocales, y después de m & n, este símbolo corresponde a una oclusiva glótica; después de ‘ky’, ‘q’ y ‘ts’, representa una consonante eyectiva, después de ‘p’ y ‘t’, denota una implosiva.

A menos que el énfasis esté marcado por una tilde, el acento siempre lo lleva la vocal anterior a la última consonante. (Nótese que la oclusiva glótica siempre se considera una consonante completa en este contexto).

Prefacio

Este volumen es el resultado principal de un proyecto de investigación, *"Efectos de la Educación Bilingüe en tradición oral y conocimiento local entre el pueblo 'weenhayek, Bolivia*", que consiguió financiamiento económico en 2002 por la Agencia Internacional Sueca de Cooperación de Desarrollo ("ASDI"). El proyecto fue iniciado en octubre de 2003 y continuaba como un proyecto de investigación a tiempo parcial en el Departamento de Antropología Cultural y de Etnología en la Universidad de Uppsala hasta diciembre de 2006.

El trabajo de campo en Bolivia fue realizado en julio 2003 (como parte de la planificación del proyecto), noviembre 2004, noviembre 2005 (parte en Argentina) y octubre y noviembre 2006. Las actividades de trabajo en el terreno han incluido entrevistas y exploraciones cualitativas (2004), comprobación de materiales antiguos y datos complementarios (2005), más un cuestionario (2006). Todos los períodos en el campo han incluido observaciones de participante en las actividades relacionadas con los 'weenhayek, en particular sus actividades pedagógicas. Uno de los viajes al campo fue patrocinado por una generosa beca del la Fundación Memorial de Swartz ('Swartz minnesfond'), de Uppsala.

En Suecia, las actividades se han centrado en torno al enfoque diacrónico, escudriñando todo tipo de fuentes de información relevantes al proyecto. De esta manera, la actual educación puede ser vista en una perspectiva histórica. Reuniones y seminarios interdisciplinarios con investigadores en los campos de lingüística, pedagogía e historia han sido de gran importancia.

Originalmente yo había planeado incluir mucho más material sobre léxico y gramática 'weenhayek. Mientras trabajaba en este volumen, sin embargo, Kenneth Claesson, afiliado al Instituto de Lingüística de la Universidad de Estocolmo, ha presentado un diccionario más minucioso y completo (Claesson 2008) y actualmente se encuentra en el proceso de elaboración de una gramática. A la luz de esto, me he limitado a meros ejemplos de rasgos de la lengua que son importantes para la comprensión de la epistemología 'weenhayek.

Una cantidad de personas deben por supuesto ser mencionados como importantes contribuidores a este estudio. Aparte de mis consultores ‘weenhayek, tres personas en Bolivia han sido especialmente valiosas en mi actual investigación: el supervisor de educación y director Martín Chávez; la profesora pionera y directora Dominguina Ayala, y el presidente de FI’WEN, Berio Sánchez; los tres ‘weenhayek. Espero que este volumen estimule su pensamiento, planeamiento y actuación en la educación ‘weenhayek futura.

Fuera de Bolivia un gran número de colegas han contribuido a través de los años. Algunas de mis fuentes de inspiración se hallan representadas en la bibliografía. Aquí mencionaré solamente a dos, debido a su generosidad y dedicación inusuales a la ciencia: la lingüista Leena Huss de la Universidad de Uppsala, especialista en bilingüismo, educación bilingüe y bi-culturalismo en educación y el antropólogo José A. Braunstein de CONICET, Argentina, probablemente el primer erudito vivo en la materia de los pueblos indígenas del Gran Chaco. Ambos han contribuido inmensamente a este volumen, especialmente en conversaciones informales sobre las materias tratadas más adelante en mis escritos. A ambos de ellos, mi gratitud sincera.

Un agradecimiento especial al gran amigo desde hace muchos años, Lennart Edén, quien me ha proporcionado cono muchos datos de los ‘weenhayek y ahora ha traducido este libro al castellano.

Dedico este volumen a mis padres, quienes med dieron una educación que resultó en una curiosidad casi insaciable de la vida, y que, de veras, en 1994 me visitó en el campo entre los ‘weenhayek. Se interesaron por la educación también de los ‘weenhayek y mi madre dio un discurso de corazón a los alumnos de la escuela ‘weenhayek en Villa Montes.

Como llegará a ser obvio en el texto que sigue, deseo que todos los niños tuvieran el privilegio de tener instrucción informal y formal en su propia lengua materna, y por instructores o profesores que los traten con el respeto debido. Educación iluminada, tolerante y adaptada es una necesidad si queremos sobrevivir juntos en este globo.

Uppsala/Villa Montes, noviembre de 2012
Jan-Åke Alvarsson

Capítulo 1

Introducción

1.1. Objetivo

El objetivo principal del actual trabajo es estudiar *el interfaz entre lengua, educación y cultura* en una sociedad particular, la de los ‘weenhayek de Bolivia y la Argentina. Si el alcance geográfico, como en muchos otros trabajos antropológicos, es limitado, el alcance cronológico no lo es. Para entender la situación cognitiva compleja de un pueblo aborigen que enfrenta el siglo XXI, necesitamos incluir tanto discursos de ritos de iniciación desaparecidos, como mensajes transmitidos hoy por el Internet. Por lo tanto, confío tanto en las fuentes bibliográficas más tempranas como en entrevistas y observaciones y participaciones personales.

La educación tradicional entre los ‘weenhayek se ha basado en narración nocturna de cuentos, prueba y error individual,[2] y por aprendizaje por medio de participación. La literatura oral ‘weenhayek[3] contiene información inmensa, tanto sobre ecología, etología, zoología, botánica, historia, geografía y religión, como de las éticas de la conducta humana (Alvarsson 1982).

Un niño ‘weenhayek que trata de imitar actividades de los mayores es tratado con una paciencia enorme, pero nunca es obligado a hacer algo. La misma condición se aplica a las calificaciones profesionales en la recolección, la pesca y la caza. Aprender haciendo, sin ningún tipo de instrucción no deseada, ha sido la regla. Todavía en la década de los años 1970, un adolescente promedio ‘weenhayek había acumulado un conocimiento impresionante por ejemplo de su medio ambiente.

2 Aquí se refiere a la expresión en inglés “*trial and error*”.

3 Ver Volúmenes 7, 8 y 9 en esta serie.

En 1943, solamente siete años después del fin de la guerra devastadora del Chaco (véase abajo), una misionera sueca, Astrid Jansson, comenzó un trabajo misionero informal entre los ‘weenhayek. Con un mínimo de recursos, (inicialmente ella no tenía ninguna ayuda económica en absoluto), ella comenzó el trabajo de instrucción entre niños y adultos en Villa Montes y más tarde en Capirendita, dos de las aldeas ‘weenhayek situadas más al norte. En 1951, una escuela fue construida por la misión sueca en Villa Montes y profesores mestizos de habla hispana fueron empleados.

En 1976, ASDI[4] concedió un proyecto educativo para los ‘weenhayek por medio de la Misión Sueca Libre en Bolivia (MSLB), y PMU InterLife de Estocolmo. Escuelas fueron construidas en varias aldeas ‘weenhayek a lo largo del Río Pilcomayo y dos centros educativos fueron construidos en Villa Montes y Capirendita. En la ciudad anterior, un internado escolar también fue construido. Todo el personal, a excepción de dos regentes (porteros), era no-‘weenhayek y la lengua de enseñanza era español.

Discriminación en contra de los alumnos ‘weenhayek era obvia. El español era la única lengua aceptada. La asistencia baja era un problema permanente y durante la temporada de pesca cayó casi a cero. Los alumnos se trasladaban simplemente con sus padres a los campos de pesca a lo largo del río.

En 1983, un programa bilingüe fue puesto en marcha. Bajo supervisión de una profesora sueca afiliada a la Misión Sueca Libre, Gunvor Claesson, una profesora ‘weenhayek entrenada informalmente, Dominguina Ayala, comenzó la primera clase de la historia en la lengua ‘weenhayek. En algunos años, varios aprendices comenzaron clases bilingües en el territorio ‘weenhayek (véase más abajo). Hoy, más de 70 individuos ‘weenhayek se han capacitado en educación bilingüe; más de 30 de éstos trabajan a tiempo completo o a tiempo parcial como profesores bilingües en 15 comunidades (es decir casi todas las aldeas ‘weenhayek en Bolivia). Varios de ellos ahora tienen títulos de profesores formales y dos de los supervisores oficiales (asesores pedagógicos) son ‘weenhayek.

Por medio de estos cambios (y otros explicados abajo), el estudiante promedio ‘weenhayek durante el año escolar, muy probablemente ha de ser sometido a una cantidad creciente de enseñanza formal, disminuyendo simultáneamente el tiempo de educación no formal. Este aumento en la exposición a la enseñanza convencional fomentará la eficacia del programa,

---

4 ASDI se lee en castellano: “Agencia Internacional Sueca de Cooperación de Desarrollo” y en inglés *Swedish International Development Cooperation Agency*.

haciéndola aún más acertada, en parámetros occidentales. (¡En 2006 estuve presente en la graduación del estudiante 'weenhayek de secundaria número 100!)

La disminución de la exposición a la instrucción y a la enculturación tradicionales, sin embargo, tendrá sin duda efecto en el conocimiento local y en el saber oral transferidos de una generación a otra (Antweiler 1998:469). Por lo tanto uno de los objetivos de este proyecto ha sido investigar, describir y analizar los cambios en la enculturación tradicional 'weenhayek causados por el programa de enseñanza formal.

Este proyecto de investigación no debe ser confundido con una evaluación del programa educativo. Tampoco es una tentativa de discutir la metodología o las éticas en el trabajo de desarrollo. Es un estudio que sobre todo es de interés académico, para agregar a nuestro conocimiento del cambio sociocultural en general y al de la enseñanza convencional en particular. Es posible, sin embargo, si se proporciona el material comparativo genuino, que los resultados puedan ser de importancia más general también en el trabajo de desarrollo.

1.2. Perspectivas teóricas

Dentro de la antropología cultural, aprendizaje en general y enculturación en particular, son vistos como fundamentales para la adaptación humana así como para la producción y la reproducción de la cultura y de la sociedad. Según Pelissier, algunos de los temas principales dentro de ese campo de interés específico incluyen "congruencia cultural entre las escuelas y el hogar, educación bilingüe, modos de educación, [y] métodos apropiados al estudio de fenómenos educativos"[5] (Pelissier 1991:75) — todos relevantes al actual estudio.

En 1974, G.D. Spindler editó un volumen muy influyente, *Education and Cultural Process*, (Educación y proceso cultural), donde él afirmó que la educación, en el sentido amplio de la palabra, es el medio por el cual reclutan a los individuos para hacerse miembros de una cultura, y por el cual la cultura es mantenida. Naturalmente, estas ediciones han sido de interés particular para el actual proyecto.

---

5 El texto original en inglés dice: "cultural congruence between schools and home, bilingual education, modes of education, [and] methods appropriate to the study of educational phenomena" (Pelissier 1991:75).

Muchos de los estudios antropológicos tempranos de educación, por ejemplo Margaret Mead (1928, 1930), se centraron en las prácticas de crianza del niño, inspiradas por Freud y articuladas en el marco de la "Escuela de Cultura y de Personalidad".[6] De interés particular para el actual estudio ha sido el estudio temprano de Jules y Zunia Henry de *Doll Play of Pilagá Indian Children* (Juego de muñecas de niños pilagá) (1944), una obra clásica que se ocupa de la socialización entre los pilagá, pueblo vecino de los 'weenhayek.

Desde los años 1960 en adelante, sin embargo, también fueron realizados una serie de estudios sobre los efectos de educación escolar. Notable es la serie *Case Studies in Education and Culture* (Estudios de Caso de Educación y Cultura), editada por Louise y George Spindler. De interés particular para el actual estudio son por ejemplo los libros de Hostetler & Huntington (1971), King (1967), Modiano (1973), Rosenfeld (1971) y Wolcott (1967). En general, estas obras estudian la posición paralela de culturas tradicionales y occidentales y se concentran en los acercamientos conflictivos a la educación en contextos biculturales o multiculturales.

El bilingüismo entre los 'weenhayek, y el sistema escolar bilingüe a la luz del actual trabajo, evocan una tercera línea de estudios, la de "lengua y socialización". Este acercamiento compara el aprendizaje de idiomas y la enculturación; usando el conocimiento de la enculturación para entender la adquisición de la lengua y empleando la experiencia del aprendizaje de idiomas para entender la socialización. Schieffelin y Ochs indican que esto es "un recurso crítico para los que deseen entender la naturaleza de la cultura y cómo el conocimiento y la creencia culturales se transmiten tanto de generación en generación como en la interacción diaria"[7] (1986:183).

Estudios de socialización de la lengua "proporcionan una dimensión de penetración a menudo subdesarrollada en estudios más tradicionales"[8] (Pelissier 1991:83). El acercamiento se basa en las perspectivas de teóricos de construcción social, tales como Berger y Luckmann (1966) y proporciona un lugar más explícito para participantes activos. El énfasis está en interacciones actuales: instrucción, modelado y sanciones se igualan con las propias interpretaciones y contribuciones del principiante. Este enfoque en la

---

6 En inglés: the "Culture and Personality School".

7 El texto original en inglés dice: "a critical resource for those who wish to understand the nature of culture and how cultural knowledge and beliefs are transmitted both from generation to generation and in everyday interaction". (Schieffelin & Ochs 1986:183).

8 El texto original en inglés dice: "provide a dimension of insight often underdeveloped in the more traditional studies" (Pelissier 1991:83).

interacción entre la estructura y la agencia representa un paso de alejamiento del anterior acercamiento “unidimensional” de la socialización. Debe ser acentuado que “cognición no [debería] ser aislada de otras actividades de la vida”[9] (Cole et al 1971:20).

La dicotomía indicada por los términos educación “informal” y “formal”, usados arriba, se envuelve en la línea de estudio que se centra en “modos de educación.” La “educación informal” se ha caracterizado como “no verbal” y “conservadora”, en contraste con la “enseñanza formal” que se ha descrito como “verbal” y “creativa”. Este último se supone ocurrir en contextos “quitados de ocasiones de uso y de acentuar la adquisición de principios y habilidades que se pueden generalizar a través de contextos”[10] (Pelissier 1991:87–88). Esto conduce a la situación donde enseñanza, como actividad “formal”, tiende a substituir la instrucción tradicional formal, más que las informales. Sin embargo, la escuela también quita tiempo de la enseñanza informal, por lo tanto de alguna manera la está minando. Un ejemplo es técnicas de pesca; otra es habilidades de artesanía — ambas esenciales para las actividades de subsistencia entre los ‘weenhayek.

El concepto de “modelado,” mencionado anteriormente, incluye relato (interactivo) de cuentos, así exhibiendo modelos de roles alternativos, tanto positivos como negativos. Conocimiento oral y enseñanza escolar son en gran medida entidades pedagógicas comparables; por lo que no es descabellado pensar que son entidades más competitivas que complementarias.

Por otra parte, conocimiento oral es parte de lo que Hymes define como ejemplos preferidos de continuidad y de “centralidad”: “Aunque el deseo de novedades es saliente en nuestro mundo, todavía también existe lo que considero ser un deseo humano universal, y de hecho una necesidad, un deseo por cosas que continúan (- - -) cuentos cumplen seguramente una parte en esto”[11] (2000:667).

9 El texto original en inglés dice: “cognition [should] not be isolated from other activities of life” (Cole et al 1971:20).

10 El texto original en inglés dice: “removed from occasions of use and emphasizing the acquisition of principles and skills that can be generalized across contexts” (Pelissier 1991:87-88).

11 El texto original en inglés dice: “Although desire for novelty is salient in our world, there is also still present what I take to be a universal human desire, indeed need, desire for things that continue (- - -) stories surely play a part” (Hymes 2000:667).

1.3. Parcialidad

En la era postmoderna no hace falta decir que no existe descriptor objetivo. Todos somos influenciados por nuestro trasfondo y por nuestro tiempo. También lo soy. Cuando llegué al Gran Chaco por primera vez, hace más de treinta años, vine con un sentido fuerte de solidaridad con un pueblo oprimido — probablemente porque había experimentado una versión más suave, pero sin embargo similar, de opresión durante mi niñez. También estaba influenciado por un tipo de romanticismo que favorecía a grupos aborígenes en general y a grupos amerindios en particular.

Mientras que mi romanticismo ingenuo ha disminuido durante los años, en mucho mi interés en "cooperación" ha seguido siendo el mismo. Era profesor de escuela formado, y con cierto conocimiento de lingüística (y un curso de orientación en antropología cultural) cuando llegué en 1976. Después de mis primeros tres años en el Chaco, decidí dedicarme académicamente a la antropología cultural. Estos hechos explican una perspectiva particular y un interés en regeneración, uso de la lengua, instrucción, educación y epistemología cultural.

Este interés era combinado con una ambición más concreta de asistir a este pueblo en alcanzar sus metas individuales. Sin embargo, tiendo a alimentar una actitud que todos los idiomas son importantes y por lo tanto deben ser ofrecidos la posibilidad de sobrevivir. La variante extrema de esta posición se ha articulado bien en la declaración siguiente:

> Con cada último hablante de una lengua, una biblioteca enorme muere — y puede ser que haya tenido en si soluciones a algunos de los problemas urgentes para la supervivencia del planeta.[12] (Magga & Skutnabb-Kangas 2003:47)

Esta actitud coincide muy a menudo con el interés de los pueblos referidos. Sin embargo, a veces puede invalidar lo que el pueblo de referencia está dando prioridad. Esto era probablemente el caso cuando comencé el trabajo lingüístico entre los 'weenhayek, o los "matacos" como eran llamados en ese tiempo, a mediados de los años 70. No fuí sólo un observador sino me puse en acción.

12 El texto original en inglés dice: "With every last speaker of a language, a vast library dies — and it might have had in it solutions to some of the urgent problems for the survival of the planet." (Magga & Skutnabb-Kangas 2003:47).

En algunos años un grupo de personas fue formado, trabajando en dirección hacia una lengua escrita, material didáctico en la lengua vernácula y una educación bilingüe. Así de ninguna manera me encontraba solo, pero las personas que iniciaron este cambio (que nosotros en el grupo, llamaríamos en ese entonces algo como "medios para asegurar continuidad de la lengua" y "mejoras educativas ") eramos todos extranjeros. Hoy, treinta años más tarde, la situación es totalmente diferente. No hay extranjeros presentes permanentemente y los profesores bilingües 'weenhayek constituyen la fuerza dinámica detrás de la operación y de las mejoras del sistema escolar.

Después de haber vivido más de seis años entre los 'weenhayek, y haberlos visitado casi cada año durante las tres décadas pasadas, no soy más un extranjero ordinario. El Gran Chaco se ha convertido en "hogar" y los 'weenhayek en mis parientes. Mi propio destino de la vida se entreteje inseparablemente con el de muchos 'weenhayek. Mi compromiso va mucho más allá de una "mano amiga" o un "erudito dedicado." Esto el lector potencial tiene que tener en cuenta.

Sin embargo familiaridad no sólo se relaciona con "ojos cerrados". Cuando se siente asociado con algo uno tiene también menos miedo de criticar, o de sacar a la luz asuntos que son poco lisonjeros para una población. Puedo observar eso en mi propia selección de datos, registrada en la diferencia entre mis actuales notas diarias de campo y las notas bibliográficas — y las que fueron escritas en los años 1980.

En primer lugar esto fue escrito por una razón más egoísta: para entender lo que había visto, oído, y experimentado durante mi tiempo en el Gran Chaco. En segundo lugar, esto era una tentativa de explorar el interfaz entre lengua, educación y cultura, mencionado anteriormente. Así pues, si este trabajo se convierte en inspiración para alguien en trabajo práctico con por ejemplo la educación bilingüe, ésto sería un resultado fuera de la intención pero muy agradable.

1.4. Los 'weenhayek

He proporcionado datos más generales de los 'weenhayek en otra parte (ver p.ej. volúmenes 1–4 en esta serie), y por eso no tengo ninguna intención de llegar a una descripción total de la cultura 'weenhayek aquí. Sin embargo, una breve introducción puede ser necesaria para comprender las situaciones y los procesos explicados abajo. Para otros asuntos refiero a las publicaciones mencionadas anteriormente.

Los ‘weenhayek son cazadores-recolectores y pescadores amerindios del bosque seco tropical del norte del Gran Chaco. En total, suman unos 3.000 individuos,[13] la gran mayoría en Bolivia. Los ‘weenhayek pertenecen a una entidad lingüística llamada “mataca”, o últimamente, en Argentina, *wichí*, que en total asciende a unas 40.000 personas (véase la discusión más adelante) que hablan lenguas similares o dialectos relacionados (Lunt 1999:5). Sus parientes lingüísticos más cercanos son los chorote, los mak’á, los nivaklé (chulupí), y, a una distancia cultural algo más considerable, los pilagá y toba (cf. Braunstein 1993:4 y ss., Alvarsson 1988:32 ss. y Métraux 1946).



Foto 1. Una familia ‘weenhayek fuera de su casa en la época invernal.

Los ‘weenhayek subsisten de recolección, pesca y caza. Por siglos han complementado estas actividades con migraciones de trabajo (cf. Fock 1966–1967) para obtener alimentos básicos, especialmente maíz, y durante el siglo XX, dinero efectivo y mercadería de consumidores occidentales. Esas migraciones han cesado casi por completo después de la mecanización de los ingenios en Argentina en los años 1960 (op. cit. Vol. 1, 9.2.) y han

13 Cifra que data mas o menos del año 2000.

sido sustituidos por trabajos espontáneos como jornaleros.

Hasta hace poco, la organización social ‘weenhayek se basaba en unidades llamadas *wikyí*. Estas se caracterizaban por un nombre, una zona geográfica fija y por el hecho de que ellas tenían al menos un líder o portavoz llamado *niyaat* (Braunstein 1978). Esta unidad estacionalmente se fisionaba en dos o varios grupos y vivían juntos sólo durante la temporada de fruta (octubre-enero). La sociedad ‘weenhayek de hoy se basa en las aldeas de la temporada de fruta en lugar de los *wikyí*. Este último a su vez ha sido transformado de un grupo a una categoría (Alvarsson 1988:69).

Los ‘weenhayek son igualitarios y monógamos. Ellos practican el *wikyi'* (un tipo de parentesco), la exogamia y tienen residencia uxorilocal. Su terminología de parentesco sugiere una “hawaiana”, un sistema generacional, basado en principios cognaticios (op. cit.:80-106, véase también más abajo).

A pesar de los cambios sociales evidentes, y en contraste con otros pueblos indios de la región, los ‘weenhayek han negado a integrarse en la sociedad nacional. Durante las últimas décadas, incluso han sido capaces de reconstruir las características de su organización tradicional socio-económica que había estado ausente durante un período considerable de tiempo (cf. Alvarsson 1988:145 ss, 241 ss).

Su tradicionalismo se caracteriza por la perpetuación de lo que se percibe como valores ‘weenhayek y la continuidad cultural. Como veremos, esto ha dado lugar a una identidad étnica muy distinta. Muy probablemente, esto ha sido posible debido a la lentitud de la colonización, la organización social flexible basada en alianzas entre las pequeñas unidades, ambilineales e independientes, la independencia económica, debido a la comercialización de la artesanía y la pesca, y últimamente la afirmación de los derechos legales a parcelas de su antiguo territorio.

A pesar de la agitación social y la conversión a una versión indígena del pentecostalismo, la cultura ‘weenhayek parece ser sorprendentemente resistente (Alvarsson 1999). La mitología tradicional sigue siendo ampliamente conocida, incluso entre los niños (véase más adelante), y esta tradición constituye probablemente uno de los factores más importantes para la preservación de una identidad particular ‘weenhayek. Los mitos están influidos por las condiciones sociales transformadas, pero también parecen haber afectado, o guiado incluso, el comportamiento ‘weenhayek en estos cambios, y de esta manera influyendo en la transformación social en retorno (Alvarsson 1990).

1.5. Fuentes sobre el idioma ‘weenhayek y la educación

El idioma de los ‘weenhayek, y de otros grupos matacos, ha atraído una considerable atención de viajeros y estudiosos diversos a lo largo de los siglos, posiblemente debido a que el pueblo mismo tenía un anillo de exotismo que se le atribuye. (Varios estudiosos del siglo XIX lo vieron como un pueblo “primitivo” típico, y por lo tanto de particular interés.) Ya en la década de 1880 encontramos la primera contribución importante — por el ingeniero italiano Giovanni Pelleschi, quien escribió acerca de su prolongada estancia en el Gran Chaco (1881), por el Padre Joaquín Remedi (1882),[14] quien tuvo un interés especial en su religión, por Albert Amerlan (1882*a* y 1882*b*), y por Alejandro Correa y Antonio Comajuncosa (1884), que todos nos dieron mucha información también sobre la hasta entonces casi desconocida lengua mataca.

Catorce años después de Corrado y Antonio Comajuncosa, el lingüista Samuel A. Lafone Quevedo comenzó a editar una serie de trabajos sobre las lenguas matacas, producidas y actualizadas, en el *Boletín del Instituto Geográfico Argentino*, en Buenos Aires. Él parece haber previsto un proyecto más ambicioso. Para el deleite de los investigadores del siglo XXI, él quería recopilar toda la información disponible a partir del siglo XIX de las lenguas matacas — y hacerla accesible (1896b:331).

Empezó con un cuento por el padre católico, Inocencio Massei, su versión de “Padre Nuestro” en mataco y algunas notas lingüísticas del dialecto noctén del mataco (1895). Al año siguiente continuó con tres distintas aportaciones [pre-]lingüísticas: primero la publicación de un manuscrito antes no publicado e inédito, por el zoólogo y paleontólogo francés Alcide d’Orbigny (1896*a*). Él había tomado amplias notas durante sus viajes en el Gran Chaco, no sólo en micro-paleontología, que era su principal preocupación, sino también en la lengua y la cultura del grupo “mataco-mataguayo”, y en particular en el dialecto de los *vejoz*. Al hacer esto, Lafone Quevedo esperaba recopilar material de los dialectos “noctenes” (Massei), “vejoz” (d’Orbigny) y “matacos” (Pelleschi), es decir, que quería una visión comparativa de lo que él creía que eran diferentes dialectos de “mataco-mataguayo.”

En comparación con lo que iba a ser la contribución de Pelleschi, las notas de d’Orbigny son bastante escasas y llenas de interpretaciones

14 Hay poco más de dos páginas sobre el idioma mataco por Remedi en su artículo de seguimiento (Remedi 1896*a*). Aquí vemos algunos de los materiales, que más tarde aparecen en la obra mucho más grande editada por Lafone Quevedo más tarde el mismo año (1896*b*).

erróneas.[15] Por aquí y por allá observamos pequeñas adiciones o correcciones de Lafone Quevedo, pero a veces también empeora las cosas mediante la aplicación de *sus* propias interpretaciones erróneas. Hay muy poco en los sustantivos, un poco más en los pronombres, y algunas notas sobre los verbos. El manuscrito completo se reproduce en 14-15 páginas. El artículo va seguido de listas de palabras, una para "vejoz-castellano", de 13 páginas, y otra para "castellano-vejoz" de 11 páginas.

Lafone Quevedo hizo seguimiento de estos estudios con una reproducción casi idéntica de una obra de Joaquín Remedi que había sido publicada a principios de ese mismo año. Lafone Quevedo agregó solo una breve introducción, algunas frases al final del artículo, una página de "gramática" (es decir, los pronombres personales), y una lista de palabras de seis páginas "mataco-castellano." En el proceso de edición, lamentablemente, él falló por completo en eliminar opiniones condescendientes de Remedi sobre los "indios matacos", tan características en su anterior trabajo[16] y muy vergonzosas para Lafone Quevedo.[17]

Toda la parte primera de la contribución de "Pelleschi " (1896*c*), lo que en español se llama *"Parte I"*,[18] Lafone Quevedo sin embargo pasa por alto. Aquí el editor toma la posibilidad de compilar casi todo lo escrito acerca

---

15 La cuestión de números es una cuestión penosa en el trabajo de d'Orbigny. Él nos ofrece 17 números, cuando el resto de nosotros sólo hemos encontrado cuatro, o seis, posiblemente, números verdaderos. Varios de estos son claros conceptos erróneos, sin embargo, y probablemente más interesantes como indicaciones de la inventiva de los indígenas, que la evidencia de los números reales ... (d'Orbigny 1896:143). Por otra parte, los pronombres "yam" y "'olham" están mezclados e interpretados, probablemente por el editor Lafone Quevedo, como diferencias dialectales, véase las formas "familiar" y "oficial" en el texto, (op. cit.:129-130).

16 Estas atribuciones condescendientes se reproducen como características verdaderas del "mataco" en una obra de tipo guía de turismo por Torrico Prado tan tarde como en 1971: "El mataco es de estatura regular, reforzada por el entorno natural, de color bronce, de un carácter discreto y reservado, él es cobarde, indolente y perezoso, tiene una facultad conceptiva lerda y es un ladrón por instinto, vive en la indigencia, y cualquier objeto extraño llama su atención, él tiene el deseo de poseer, y, como el mono, lo manipula mientras sonríe feliz, huele, lo palpa, lo observa con curiosidad y se lo apropia". (Torrico Prado 1971:138; cf 1896*a* Remedi:.411 y 1896*b*:339).

17 Alguien podría haber traído este dato a la atención de Lafone Quevedo, porque en el siguiente trabajo, hay algo que suena como una disculpa, que "nunca se ha encontrado con los matacos" y que no quiere "dejarse ser regido por ideas preconcebidas" — el solo reproduce las palabras de los "padres" que han pasado "mucho tiempo" entre ellos (1896c:598).

18 Por casualidad la segunda parte de la obra, publicada en "Tomo 18," también se inicia con una similar *"Primera Parte"*.

de “mataco-mataguayos”. Después de una inusual introducción personal de cuatro páginas, él comienza con los primeros cuentos eclesiásticos, desde el tiempo en que los pueblos matacos eran conocidos sólo por su nombre — en 1591 — llamados *mataráes* por algunos de los padres. A partir de entonces, su relato es un *tour de force* a través de las primeras fuentes acerca del mataco, incluyendo el relato conocido del padre Pedro Lozano de 1733. Desde el punto de vista lingüístico, la pieza más interesante de la información puede ser que José Araoz, un misionero a los “mataguayos”, escribió una gramática y compiló una lista de palabras tan temprano como en 1760, (op. cit.:583).[19]

Al leer la “parte segunda,” se hace muy clara la razón por la cual Lafone Quevedo decidió guardar el manuscrito de Pelleschi hasta lo último. A pesar de que Pelleschi no tenía entrenamiento formal en la lingüística, (él era ingeniero técnico), su contribución se destaca como la mejor descripción de las lenguas matacas hasta la fecha. Lafone Quevedo tomó una buena parte, en particular la descripción de la etnografía, directamente de su libro en italiano de 1881, *Otto mesi nel Gran Ciacco*, y simplemente lo tradujo al español.

La parte lingüística, sin embargo, parece haber sido más editada y ampliada de una manera más sustancial al añadir las notas de campo de Pelleschi, hasta entonces inéditas, (op. cit.:620). Estas fueron organizadas y etiquetadas de acuerdo con los principios científicos de la época, por el editor Lafone Quevedo, formado en la lingüística en Cambridge. (Ver Pelleschi 1897). Por último hay 26 páginas de una lista de palabras “español-mataco”, 25 páginas de una lista de palabras “mataco-español”, 19 páginas de ejemplos de formas de inflexiones de los verbos, y por último, cinco páginas de textos (“Diálogos y narraciones”). Con todo, esto es, sin comparación la descripción más completa de la lengua mataca.

Con el trabajo de campo del etnógrafo sueco Erland Nordenskiöld en 1908–1909, el estudio de los indígenas del Gran Chaco entró en una nueva fase. Fue uno de los primeros antropólogos profesionales para visitar, vivir y describir estos pueblos. Tenemos muchos ejemplos de esto, por ejemplo en su popular libro *Indianlif* (1910*a*, reimpreso en 1926). Nordenskiöld nos dio una amplia información sobre las actividades de subsistencia, la vida cotidiana, la organización social y, como veremos más adelante, no

19 No ignoro el trabajo del antropólogo y arqueólogo Federico Mayntzhusen de 11 páginas de 1911, pero ya que sólo indirectamente relaciona con el idioma mataco, no está incluido en esta encuesta.

lo menos en la crianza de los niños, juegos infantiles, etc. Su contribución al estudio de la lingüística mataca es bastante limitada, sin embargo. Esto consiste sólo en algunas listas de palabras simples y unas pocas expresiones técnicas.[20]

El siguiente que nos proporciona con un avance sustancial en el estudio de los matacos es el misionero anglicano y [pre-] lingüista Richard J. Hunt.[21] En 1913, alentado por el incansable "lingüista de sillón" Samuel A. Lafone Quevedo, él publicó "El Vejoz o Aiyo". Lafone Quevedo también escribió una introducción en la que revivió su sueño de tener una visión comparativa de los "dialectos" matacos. En este libro, él también concluye que "el material al que [antes] hemos tenido acceso, fue algo deficiente y muy pobre en comparación con lo que el Sr. R.J. Hunt nos ofrece hoy" (Hunt 1913:11).

El material de Hunt se basaba en trabajo de campo a largo plazo y de conocimiento de otras lenguas mataco-mak'á, entre ellos chorote y nivaklé. Su obra lingüística era algo prematura, algo marcada por ser aficionado en algunos aspectos, sin embargo algo que aboga por poca sorpresa, teniendo en cuenta que la lingüística como disciplina académica se encontraba todavía en pañales. Un ejemplo es la 'l' sorda, que Hunt escribió 'th', como en su analogía "*path lay before us*" (senda hay delante de nosotros) (Hunt 1937:7).

En 1927, Hunt publicó una primera versión de su *Mataco Grammar* (Gramática mataca), posteriormente publicada por la Universidad de Tucumán, en 1940. Diez años más tarde, en 1937, Hunt publicó la secuela: un diccionario mataco-inglés e inglés-mataco.[22] Esta obra fue publicada en la serie sueca hecha famosa por Erland Nordenskiöld, *Etnologiska Studier* (Estudios Etnológicos), en el Museo Etnográfico de Gotemburgo (1937). (Uno sospecha la intermediación de Stig Rydén, discípulo de Nordenskiöld, que visitó los misioneros anglicanos en el Chaco en 1932.) Esta extensa lista

---

20 Tampoco he olvidado la contribución de Domenico del Campana, en realidad publicado el mismo año (1913). Su contribución, "Contributo all' etnografia dei Matacco" en italiano, sin embargo, es en su mayor parte relacionada con la mitología y la religión mataca y por lo tanto la excluyo de la encuesta actual.

21 La gramática de Richard James Hunt fue publicada por primera vez en 1927. No he tenido acceso a esta versión primordial, sólo a su *Gramática Mataca*, presentada como una de las *Publicaciones Especiales* (N.ºIII), del Instituto de Antropología de la Universidad Nacional de Tucumán, en 1940. Viñas Urquiza escribe 1970 en su tesis de que "Considerando que Hunt no es lingüista - - - su gramática es excepcional" (1970:10.

22 El título original en inglés fue: Mataco-English and English-Mataco Dictionary (Hunt 1937).

de palabras seguía siendo la obra clásica en el vocabulario mataco durante décadas.

En cuanto a los temas que estamos observando aquí, en la década siguiente, el historiador de religión, el finlandés Rafael Karsten, que había visitado el Gran Chaco en 1912 y 1913,[23] compiló sus notas de campo y los publicó en una monografía: *Indian Tribes of the Argentine and Bolivian Chaco* (Tribus indígenas del Chaco Argentino y Boliviano) (1932). En este trabajo dedicó 11 páginas a "Educación" (1932:80–91) y un poco más a los idiomas toba y choroti (op. cit.:217–230).

Más tarde en la misma década, nos encontramos con varias contribuciones importantes al conocimiento de la enculturación Amerindia, la crianza y la educación en el Gran Chaco. En primer lugar, Jules Henry publica una obra inicial de "La Posición Lingüística del Ashluslay" en *IJAL* (1936), en la que confirma la estrecha relación entre un idioma mataco ("ashluslay") y un idioma guaycurú ("pilagá") (op. cit.:87). Unos años más tarde esto es seguido por la narración importante de él y su esposa del juego de muñecas de niños Pilagá (1944; ver arriba). Aunque los experimentos casi "clínicos" que llevaron a cabo son de menor valor en el día de hoy, sus observaciones intercaladas de campo son de sumo valor.[24]

Paralelamente a este trabajo, nos encontramos con un estudio interesante del tema de Wanda Hanke, quien en 1939 publicó un extenso artículo sobre "Niñez y juventud del indio", precisamente en el Gran Chaco. De hecho ella profesa un especial interés en el asunto: "Durante mi permanencia entre los indígenas del Gran Chaco, me interesaron mucho las observaciones de los niños y todo lo relativo a la niñez y la juventud" (Hanke 1939:193). Como veremos en el siguiente texto, Hanke hizo observaciones importantes en este campo — en un tiempo cuando estudios de niños fueron casi totalmente ignorados.

Otro de dedicar tiempo suficiente para los pueblos matacos entre otros, era un erudito suizo-americano, Alfred Métraux. Él fue el primero en recolectar y publicar mitología 'weenhayek-wichí en una escala mayor (1939). Pero también fue el primero en compilar información sobre enculturación y educación en el Gran Chaco. Esto se hizo dentro de los márgenes de su trabajo en el famoso *Handbook of South American Indians*

---

23 Para el trasfondo de Rafael Karsten y una descripción crítica de su trabajo de campo en el Gran Chaco, vea Alvarsson 1993.

24 Observen que en 1937, Max Schmidt, especialista en lenguas del Chaco presenta una breve reseña de "Guisnay" (35 páginas) que nos da un poco de material comparativo.

('Manual de los indígenas sudamericanos'), más precisamente bajo el título *Life Cycle* (Ciclo de vida) en Volumen 1 (1946:317–333). Algunos materiales importantes también se encuentran en "The Couvade" (La covada) en Volumen 5 (1949:369-374) y "Boys' Initiation Rites" (Ritos de iniciación de niños) en el mismo volumen (1949:375-382).

Una vez más se sospecha una mediación por un anterior trabajador de campo en el Gran Chaco, cuando John Peabody Harrington de repente publica un artículo inspirado sobre el idioma mataco (1948). Harrington fue etnólogo de campo de la Smithsonian Institution en Washington, especialista en idiomas de California, y colega de Métraux. Su breve artículo en *IJAL* (sólo de cuatro páginas), contiene varias observaciones interesantes, por ejemplo, una de las variaciones de género y otra sobre fonología, proporcionando nueva información (aunque parte de ella es errónea) de la longitud de las vocales y la abundancia de consonantes.[25] [26]

En los años siguientes, entramos definitivamente en la era profesional lingüística. Cuando el lingüista español y políglota, Antonio Tovar, se encarga de las lenguas del Chaco, una de las que encuentra especialmente interesante es el mataco. Su primer trabajo, que yo sepa, se trata del intercambio de entidades morfológicas (1951). Siete años más tarde, cuando Tovar está de regreso en Argentina sobre una base más permanente,[27] publicó sus notas de su reciente trabajo de campo entre los matacos (1958).

En 1961, Tovar publica un relato ambicioso, incluso llamado un "Catálogo" de las lenguas Amerindias de América del Sur (1961). Naturalmente, hay una sección sobre las lenguas del Gran Chaco.[28] Tres

---

25 Según Viñas Urquiza, Harrington resuelve un problema de clasificación de pronombres: "Su clasificación de los pronombres personales en femenino y masculino aclara una serie de variaciones que otros autores atribuyen exclusivamente a diferencias dialectales. Se nota en este breve trabajo una base de lingüística que lo difiere de publicaciones anteriores"(1970:11).

26 En 1953 se traduce la obra de Salvador Canals Frau, titulada "Poblaciones Indígenas de la Argentina", que es la más completa publicada hasta el momento sobre nuestros aborígenes precolombinos y actuales. El autor distribuye el conjunto de los pueblos indígenas en dos grandes grupos geográficos, por un lado, "los pueblos de las llanuras" y por otro "los pueblos andinos y andinizados", señalando diez poblaciones indígenas para el primero y doce para el segundo.

27 Antonio Tovar se desempeñó como profesor de lingüística en las Universidades de Buenos Aires (1948–1949) y de San Miguel de Tucumán (1958–1959). Fue cuando regresó a la Argentina para ocupar la cátedra en Tucumán que publicó el artículo mencionado.

28 A mi sorpresa, Tovar afirma por ejemplo, que no hay distinción inclusiva/exclusiva en la primera persona del plural en los idiomas matacos (1961:17), véase más adelante para los comentarios.

años más tarde, una vez más, se concentra en las lenguas matacas (1964a y 1964b), especialmente sobre la relación entre las lenguas dentro del grupo.

En 1968, la lingüista Elena Najlis, dedicada al estudio de las lenguas Amerindias de la Tierra del Fuego, en particular el Selknam, publica un artículo sobre los dialectos del mataco, en base a comparaciones fonológicas. Tres años después, tenemos una otra contribución a *IJAL* acerca del mataco (1971), basado en un método similar a lo utilizado en el artículo anterior. Najlis toma nota de las correspondencias geográficas de las combinaciones de consonantes, por ejemplo, la variación de las africadas *xw-/fw-* y *ky-/ts-*.

En 1970, la lingüista María Teresa Viñas Urquiza, durante su empleo en la Universidad de Buenos Aires,[29] publicó un informe fonológico de la lengua mataca, y cuatro años más tarde, un estudio de esa lengua en dos partes (1974).

Como hemos visto, hay relativamente pocas adiciones al conocimiento de la enculturación y la educación entre los matacos. En 1973 hay una excepción, una modesta contribución en la introducción a una presentación de la mitología 'weenhayek (Arancibia 1973) escrita por Adriana Gallego. Esto es valioso porque nos proporciona una visión de la vida del pueblo, un relato etnográfico actual, a principios de los años 1970.[30]

En la década de 1980, tenemos las primeras contribuciones del lingüista Kenneth Claesson de la Universidad de Estocolmo. Se especializa en el dialecto más septentrional de las lenguas matacas, precisamente el 'weenhayek, y nos proporciona el estudio más minucioso de su fonología hasta ahora. Su primer trabajo mimeografiado (1984) se trata de la clasificación lingüística de los "Mataco-Noctenes." Una década más tarde, presentó una contribución más en un idioma mataco en *IJAL* (1994)[31] de 38 páginas "Phonological Outline" (Esquema fonológico), que constituye un trabajo más sólido y un claro paso

29 Según la información que tengo disponible al escribir esto, Viñas Urquiza es profesora de la Northwestern University, Illinois, EE.UU.

30 Me abstengo de destacar mis propias obras sobre el 'weenhayek a partir de la década de 1970. Los resultados de estos serán más visibles en el texto y por lo tanto no necesitan presentación aquí. La mayor parte de este trabajo original sobre la lingüística 'weenhayek pertenece a esa época, es decir, pertenece a la última parte de la década de 1970 y debe ser evaluada como tal.

31 Como el observador atento ya ha notado, esta es la cuarta contribución a IJAL sobre las lenguas matacas, y por mucho, el mayor (38 páginas) y la más sólida. Sus predecesores fueron: Henry, 6 páginas (1936), Harrington, 5 páginas (1948) y Najlis 3 páginas (1971).

hacia adelante en lo que respecta de conocimiento lingüístico.[32] En 2008 presentó su contribución al léxico 'weenhayek bajo el titulo humilde: *Notas sobre el vocabulario 'weenhayek*, el diccionario más extenso hasta la fecha, de 553 páginas — y eso sólo 'weenhayek–castellano.

Además de las contribuciones de Claesson, hay algunas más dispersas en diversas áreas. María Cristina Messineo, por ejemplo, escribe sobre la morfología nominal (1987).

Las contribuciones más importantes de la década de 1990 son las contribuciones sobre la distribución del dialecto del Chaco, producidas por el grupo de investigación en Las Lomitas, dirigido por el Dr. José A. Braunstein, antropólogo y lingüista del CONICET, Argentina. La contribución de 1993, sobre la cartografía de lenguas (Braunstein, ed. 1993) es quizás la más importante. El ensayo crítico de José Pedro Viegas Barros de la hipótesis de Lafone Quevedo acerca del enlace entre mataco y guaicurú (1993), es otro punto destacado.

Otra obra sobre las variantes de la lengua wichí apareció en 1999, *Wichi Lhäamtes* de Robert Lunt. Se trata de un seguimiento de las obras de Hunt de la década de 1930, elaborada en la misma tradición (misionero anglicano), y fonéticamente obstaculizada por las soluciones pre-lingüisticas que Lunt parece renuente a renunciar. En comparación con otras fuentes de la época, en la perspectiva de la lingüística esto se convierte en menor interés.

Naturalmente, éstas no son todas las fuentes que se encuentran del 'weenhayek y de las otras lenguas y culturas matacas. Sin embargo, estas son las más importantes para este estudio, y para los interesados en el tema, y que me han influido en el camino de preparación para mi proyecto de investigación y escritura de este libro.

32 En una iniciativa laudable de educación popular, en 1986, Edgar Ortiz Lema, Tarija, publicó un libro sobre *Los Mataco-Noctenes de Bolivia.* Demuestra un interés genuino, pero como se basa principalmente en material bibliográfico ya bastante conocido no contiene tanto para el erudito iniciado.

Capítulo 2

El lenguaje como herramienta epistemológica

La relación entre el lenguaje y la cultura ha sido ampliamente discutida. Aquí basta con decir que no considero que sean entidades inseparables, pero que una lengua indígena es una herramienta epistemológica insuperable para el pueblo en cuestión cuando se trata de llevar a cabo actividades de subsistencia y para la descripción de o la referencia a las características culturales. Como veremos más adelante, la lengua ‘weenhayek sigue siendo un instrumento muy activo en el mantenimiento y la reforma de una determinada identidad ‘weenhayek.

Hasta hace relativamente poco tiempo, se decía que los pueblos matacos se dividen en tres “grupos dialectales”, *el noctenes, el güisnay,* y *el véjoz*. Esas delimitaciones se remontan desde *antes* del cambio del siglo XX (cf. Lafone Quevedo 1895, 1896*a*, 1896*b*, 1896*c* y Karsten 1932:26) y se basaban originalmente en lo que hoy consideramos encuestas deficientes. En la década de 1990, sin embargo, la comisión argentina encabezada por Braunstein (presentada anteriormente), presentó los resultados preliminares, el primero indicando la existencia de al menos doce grupos dialectales diferentes (Braunstein 1993:4). Seis años más tarde, la misma comisión había descubierto evidencia de otros diez grupos, con lo que asciende a 22 grupos dialectales. (Braunstein 1999).

Sin embargo la cantidad total de hablantes de una lengua “mataca” es aún desconocida. Históricamente hablando, hay estimaciones de 60.000 personas en el momento de la conquista (Lafone Quevedo 1896a:123), disminuyendo a alrededor de 20.000 en la década de 1850. En la década de 1970, las cifras oficiales se redujeron a unos 12.000 para Argentina y 2000 para Bolivia. Estas cifras se basan en los censos oficiales, pero una lectura crítica de estos datos indican que deben ser demasiado bajos (cf. Alvarsson 1988:35).

En 1988, el periódico *Nuevo Diario* de Formosa calculaba que solo *los wichí* (matacos) en Argentina estaban de vuelta en el nivel anterior a la conquista, es decir, unos 60.000 — una cifra que probablemente era demasiado alta. Una estimación misionera reciente para los 'weenhayek de Bolivia menciona una cifra en torno a 3.000 personas y una estimación equivalente para los wichí llega a unos 30.000 a 40.000 personas (Lunt 1999:5). Esta última es una estimación que se ve corroborada por Braunstein. Sin embargo, las cifras indicativas de unas 40.000 personas, nos dicen que este es uno de los pueblos indígenas más grandes de las tierras bajas de América del Sur.

Como hemos señalado anteriormente, 'weenhayek es uno de los dialectos o lenguas matacos. Ya sea para ser considerado un 'idioma'[33] o un 'dialecto', uno por separado, es simplemente una cuestión de definición. El nivel de inteligibilidad entre adyacentes variedades lingüísticas es muy similar a la existente entre las lenguas escandinavas: noruego, sueco y danés — todos considerados idiomas por separado. Una vez más, ya que es posible comunicarse a través de las fronteras lingüísticas, incluso si eso requiere un esfuerzo considerable, y no hay fronteras nacionales involucradas, las variantes de *mataco* por lo general se clasifican como "dialectos".[34]

El quid de la cuestión es, sin embargo, que hablantes de zonas alejadas *no* se entienden entre sí. Por lo tanto nos enfrentamos con una situación en la que no tenemos ni un "mataco estándar," ni una "lengua materna" con dialectos como variantes de esa lengua en particular. Más bien, me gustaría describir la situación, parafraseando a Braunstein, como una *"cadena lingüística."*

> Los "matacos" o "wichís" - - - se organizan como un conjunto de grupos étnicos cuyas lenguas y culturas parecen estar "encadenadas", es decir, discretos y contiguos conjuntos con variaciones constantes y sistemáticas. El modelo de la lengua se adapta a la cultura como un todo — si los segmentos contiguos hablan dialectos inteligibles o variantes,

33 Creo que nuestra concepción [monista] de una "lengua" es más influenciada por la construcción "lengua estándar". Este último no es nada dado, sino construido. Es sólo "un dialecto particular de una lengua que se le da un prestigio especial o estado." (Barber 1979:74-75, el énfasis es mío).

34 Una definición clásica de la cuestión es: "El término dialecto se refiere, en el sentido estricto, a diferencias entre tipos de lenguas, que son diferencias en vocabulario y gramática, así como en pronunciación." (Trudgill 1979:17).

esto no es el caso de los segmentos más lejanos.[35] (Braunstein 2003:19).

A pesar de que no tengo resultados de la investigación comparativos confiables, sospecho que no sólo los pueblos matacos, sino también un número de otros grupos étnicos minoritarios, especialmente cazadores y recolectores, representan el mismo tipo de entidad de lenguaje, es decir, una "cadena lingüística" en lugar de un "grupo étnico-lingüístico", una clasificación que indica un monismo etnocentrico.

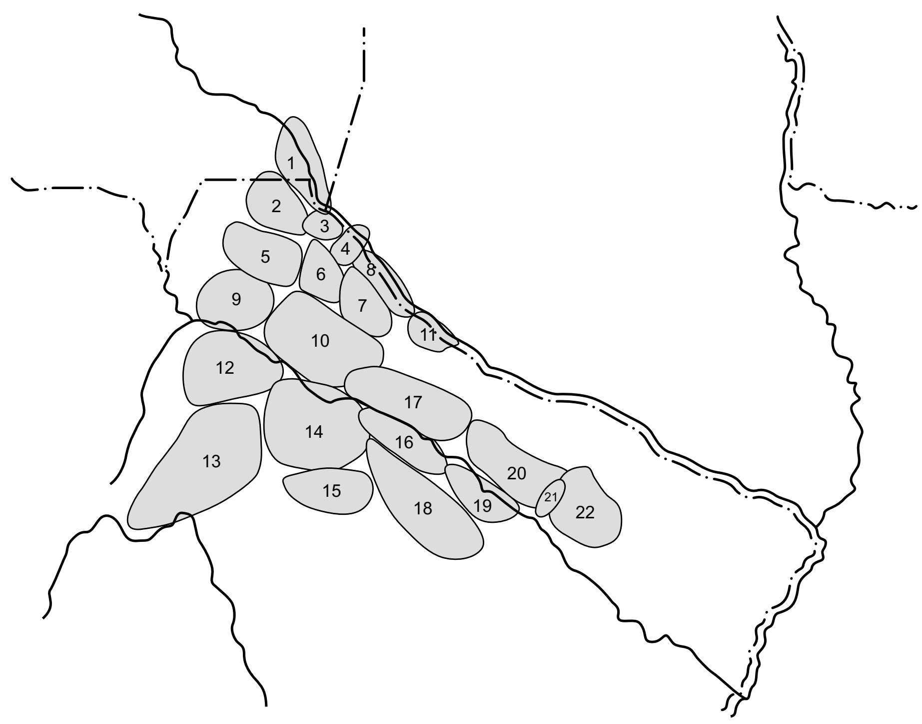
El término "mataco" probablemente proviene del término español bastante neutral *montaraces* (más o menos: "la gente del monte"),[36] una designación que hoy en día, sin embargo, se considera como un término peyorativo por los pueblos matacos mismos (véase más adelante). Por lo tanto, en muchas partes de Argentina, los llamados "matacos" se refieren a sí mismos como *wichí* o *wichí.* En el Gran Chaco boliviano, sin embargo, las personas que anteriormente se llamaron "matacos" o "mataco-noctenes" se refieren a sí mismos como *'weenhayek [wikyi']* (s.), o *'weenhayeyh* (pl.), hoy en día también al hablar español.

Como por casualidad, Corrado, ya en 1884, menciona algo que puede ser una prueba temprana de esta denominación: "*Nocten* es una corrupción de *octenai*, el nombre que los chiriguanos les dan y que a su vez parece ser una corrupción de *huenneyei* que es el nombre por el cual los mataguayos refieren a sí mismos." (Corrado y Comajuncosa 1884:535). Para mí, hay demasiado semejanza entre *huenneyeu* y *'weenhayeyh* para ser una mera coincidencia. En cuanto a la denotación *wichí*, Pelleschi llama a los mataco-véjoz "los uicquii" ya en 1896, es decir, que utiliza la auto-denominación que hoy está muy extendida: *wichí* o *wikyii'*(1896c: 560).

35 El texto original en inglés dice: "The "Mataco" or "Wichí" - - - are organized as a set of ethnic groups whose languages and cultures seem to be "chain-linked", that is, discrete and contiguous sets with constant and systematic variations. The language model adjusts to the culture one as a whole — if contiguous segments speak intelligible dialects or variants, this is not the case of the farthermost segments." (Braunstein 2003:19).

36 Ver Métraux (1946:233) Algunos estudiosos afirman también que el nombre mataco podría haber sido derivado de matará, el nombre de un ahora desaparecido (?) pueblo amerindio del Gran Chaco (cf. Lafone Quevedo 1896c:565). La afirmación de Métraux de que los matacos se llaman a sí mismos "montaraces" podrá proceder de la autodenominatión aborígen de habitantes de bosques: "tayhilheley" (que podría traducirse precisamente "los habitantes de los bosques"). Otros etónimos que aparecen en la literatura etnográfica son mataguayo, coronados, churumatas, wichí, wikyé, 'weenhayek wikyi' o 'weenhayeyh.


Mapa 1. La cadena etno-lingüística ‘weenhayek-wichí. (Braunstein 1999).



Un mapa de los diferentes dialectos matacos, identificados por José A. Braunstein y su equipo. En total han identificado 21 dialectos hasta ahora. El dialecto más norteño, no. 1, es el 'weenhayek.

La entidad lingüística wichí-‘weenhayek tradicionalmente ha sido clasificada como una de las lenguas pertenecientes a la rama *mataco-mak’á*:

> La familia lingüística *mataco-macá* se halla extendida en un bloque sólido por el Chaco desde los Andes casi hasta el río Paraguay, a lo largo del río Pilcomayo hasta sus partes más bajas, y a lo largo del río Bermejo hasta aproximadamente 61° oeste. Las tribus principales de esta familia son: *El mataco* propio, el *choroti (yofuaha),* el *ashluslay (chulupí*, que no debe confundirse con los *chunupíes* de habla *vilela*) y el *macá*.[37] (Métraux 1946:232)

37 El texto original en inglés dice: “The *Mataco-Macán* Linguistic family extended in a solid block across the Chaco from the Andes almost to the Paraguay River, along the Pilcomayo River to its lower reaches, and along the Bermejo River to approximately long. 61° W. The main tribes of this family are: The *Mataco* proper, the *Choroti (Yofuaha),* the *Ashluslay* (*Chulupí*, not to be confused with the *Vilela*-speaking *Chunupí*) and the Macá.” (Métraux 1946:232)

Samuel A. Lafone Quevedo estaba ansioso por clasificar el mataco como una lengua que pertenece a la rama lingüística *mataco-guaicurú* (o "familia", dependiendo de qué criterio se utiliza). Abogaba por una estrecha relación entre los matacos y tobas ya en 1896: "Desde el comienzo de mis estudios he entendido que, en el mataco, tenemos una lengua con una afinidad muy marcada con los guaycurúes, y fundé mi opinión sobre el hecho de que la "m" de la segunda y la "l" de la tercera persona adjuntan una raíz pronominal común en ambas lenguas". (1896a:124). Su argumento general era que "las partículas gramaticales [en los idiomas mataco y toba] son muy similares, cuando no son idénticos" (Lafone Quevedo 1896b:127). Estaba más inseguro acerca de las similitudes y diferencias en el léxico: "Podríamos reclamar que toba sea un dialecto guaycurú, mezclado con mataco, o, podemos considerar que hay elementos de conquista lingüística toba en el idioma mataco" (op. cit.:124-125).

Todo esto implica una relación íntima y atribuida entre las lenguas matacas y guaicurús, por ejemplo, entre las dos "lenguas" más grandes (léase: "cadenas lingüísticas") del Gran Chaco, 'weenhayek-wichí y toba. Más tarde la investigación, sin embargo, ha indicado que las dos son lenguas bastante distantes y la hipótesis Lafone Quevedo ha sido impugnada (véase, por ejemplo Viegas Barros 1993).

Haciendo caso omiso de posibles discrepancias, el lingüista norteamericano Joseph Greenberg (1987) ha puesto la familia lingüística mataco-guaicurú en lo que él ha llamado el grupo lingüístico *ge-pano-carib*. Según el estudioso mismo, sólo hay dos agrupaciones[38] amerindias principales. Ge-pano-carib se supone que pertenece al más grande: *Amerindio*. La clasificación de Greenberg ha sido muy criticada, pero es la única de ese ámbito disponible hasta ahora .

Los vecinos de los 'weenhayek principalmente son criollos de habla española, en su mayoría involucrados en la ganadería, y mestizos, dedicados al negocio, el pequeño comercio y el trabajo de oficina. En todas las direcciones, sin embargo, también hay diferentes grupos de indígenas. En el este, las fronteras del hábitat 'weenhayek limitan con las de los tapietes, un grupo que antiguamente hablaba un idioma mataco, hoy en día hablan guaraní (Nordenskiöld 1910*b*). En el norte limita con los ava-guaraníes de Bolivia (ava o chiriguano), es decir, un grupo de habla tupí-guaraní. En el sur, a través de la frontera con Argentina, se encuentran con otros grupos matacos como sus parientes cercanos, los wichí y los parientes menos

38 Se hablan de dos 'filos (inglés '*phylo*'), *amerind* y *na-dene*.

cercanos, los chorote, así como con los toba de habla guaicurú. Hoy en día no hay contacto directo con los mak'á o los nivaklé del Paraguay (también parte de la rama lingüística mataco-mak'á).

Históricamente, los 'weenhayek han estado en estrecho contacto con los toba (que vivían en el lado boliviano de la frontera hasta hace sólo dos generaciones). En el sur, este contacto sigue manteniéndose. Sin embargo los contactos con los pilagá, otro pueblo guaicurú mencionado una y otra vez en el texto, no son directos. Los pilagá viven más al sur en Argentina.

2.1. El idioma como un mecanismo comunicativo

El lenguaje no sólo se utiliza para comunicación. Y la comunicación no sólo se realiza a través del lenguaje. La situación es compleja, a nivel mundial, así como entre los pueblos del Gran Chaco.

Los 'weenhayek son cazadores y recolectores. Esto significa que el lenguaje humano no siempre es el mejor medio. Cuando una presa presuntiva se encuentra muy cerca, hablar rara vez es una opción. Por lo tanto, muchos pueblos cazadores, y el 'weenhayek constituye ninguna excepción, han desarrollado gritos y sonidos parecidos a los de animales para transmitir los mensajes necesarios sin recurrir al lenguaje hablado. Varios visitantes y trabajadores de campo han sido debidamente impresionados por los mecanismos de comunicación de los pueblos 'weenhayek-wichí.

Tan tarde como en la década de 1990, cuando un grupo de wichís y misioneros visitaban una aislada, y hasta entonces, desconocida aldea ['weenhayek-wichí] en el norte de Argentina, no se encontraron con nadie en persona. Pero todos fueron seguidos por el sonido de un pájaro a medida que avanzaban. Pronto comprendieron que eran observados y que los exploradores informaron a la base de su avance.[39]

Cuando estaban en expediciones de caza, los 'weenhayek comunicaban a través de cantos de pájaros que son fáciles de producir y que atraen menos atención. Estos pueden realizarse a través de silbidos, chasquidos o utilizando un instrumento pequeño, similar a la flauta. Las más apropiadas son pequeñas piezas de madera con corteza fácilmente desmontable que pueden ser convertidos en silbidos de tono alto a través de sólo unos pocos atajos. Otro instrumento idóneo era la parte inferior de un capullo de mariposa que producia un sonido escalofriante, de alto tono.

39 Comunicación personal por el misionero sueco-argentino David Forsberg, que fue uno de los participantes del grupo de visitar este pueblo.

Eric von Rosen afirmó que los vecinos chorotes también atrajeron presas imitando sus sonidos. Algunos de esos se realizaron sin ningún tipo de instrumentos en absoluto, sólo con la boca de uno, los demás mediante un pequeño dispositivo, formado por dos barras bastante planas de bambú atadas entre sí por un hilo de caraguatá. Este instrumento de sonido parecía algo así como la pieza de la boca de, por ejemplo, un oboe y fue usado tal vez en la misma forma (Rosen 1921:183).

Joaquín Remedi observó que en vez de escribir, los matacos y otros pueblos del Chaco habían desarrollado otros medios de "comunicación a largas distancias." Usaban fuegos y balizas para mensajes de larga distancia y silbidos y chillidos para mensajes de corto alcance. Incluso afirmó que la gente "hablaba" de esta manera, es decir, eran capaces de variar el contenido de los genios y de responder de una manera u otra. Por otra parte, dice: "También he visto en algunos pequeños senderos, donde algunos de ellos están transitando, que a veces encontramos algunos nudos, hechos de un puñado de hierba, desarraigado y preparado, y colocados en algunas horquillas de árbol, y, dependiendo de la dirección, o el lado del sendero, estos informan a otros que pasan por ahí, sobre por qué camino el primer grupo se ha ido y si estos van a regresar por el mismo o no." Según el mismo autor, cuando había una necesidad urgente, la manera tradicional de difundir información era enviar corredores de pueblo en pueblo para difundir la noticia. (Remedi 1896:509–510).

Al igual que cualquier otro idioma, el 'weenhayek no sólo se utiliza para comunicar mensajes semánticos. Pero para un extranjero de esta cultura, gran parte de la "conversación social" es difícil observar. Cuando por ejemplo, marido y mujer se reúnen después de mucho tiempo de separación, nada es realmente dicho o hecho. En esa oportunidad la gente parece muy insensible. Mientras que un extraño esté presente, las mujeres mantienen una actitud solemne y un perfil bajo. Ellas no hablan mucho y parecen muy tranquilas.

Cuando el desconocido se ha ido, (o, como en mi caso, ha regresado a su choza o llegado a ser bastante aceptado en la comunidad) las cosas cambian rápidamente, sobre todo si el cambio se produce más o menos al atardecer. El cambio de las actividades económicas de orientación laboral durante el día, a las actividades de orientación social en la noche es muy evidente (cf. Alvarsson 1988:159; Fock 1963b:97). Y de repente vemos el funcionamiento del lenguaje como transmisor de mensajes semánticos: donde la gente ha estado, lo que ellos han hecho, a los que han encontrado, lo que han visto, etc.



Foto 2. Como la mayoría de las madres del mundo, las madres 'weenhayek usan un "lenguaje de bebé" al dirigirse a sus criaturas.

No obstante, dadas todas sus cualidades precisas de comunicación, el lenguaje 'weenhayek es también muy "no-semántico " a veces. A pesar de que el inglés clásico de "hablar del tiempo" está ausente, hay muchos casos similares, cuando la sociabilidad es más importante que la semántica, como cuando una madre sostiene a su bebé después de amamantar, lo besa y lo habla en un típico "lenguaje de bebé". Esto es el momento cuando usted puede oír expresiones muy "no-'weenhayek" como "*'usyu'ujw*" ("mi querido pequeñito" con una fricativa palato-alveolar [ʃ] en la segunda sílaba, una fricativa por lo demás totalmente desconocida en 'weenhayek). Otros casos son cuando un grupo de hombres y mujeres están sentados fuera de la casa trabajando. Las mujeres pueden estar tejiendo llicas y los hombres remendando una red de pesca. Entonces "charlitas varias" van de ida y vuelta y hay cambios rápidos entre risas y signos de acuerdo. Una tercera situación es mundial: los ruidos y charlitas de parejas jóvenes, abrazadas juntas después del anochecer.

2.2. El idioma como un dispositivo ontológico

Como hemos visto, el idioma no sólo comunica mensajes semánticos. Es bien conocido, especialmente entre los sociolingüistas, que también se utiliza para un número de otros propósitos, entre ellos para definir la identidad de uno. Dentro de un determinado idioma, por ejemplo, inglés británico, a menudo es posible determinar el origen *social* de una persona después de sólo unas pocas frases habladas.

Hay dos tendencias contrarias en la historia del lenguaje: la *convergencia* y la *divergencia.*[40] El primer término se ha utilizado para denotar el proceso de la fusión de lenguas, o sea cuando muchos idiomas se convierten en uno solo, muchas veces en un lenguaje "imperial" o "nacional". El ejemplo más conocido de América del Sur es la difusión de la lengua quechua durante los siglos 13, 14 y 15. Convergencia idiomática seguía a la propagación del imperio incaico, y en consecuencia de la convergencia siguía la muerte de idiomas *en masa*. Quechua tiene la dudosa reputación de posiblemente haber causado la erradicación más rápida de idiomas en la historia lingüística.

También es un hecho bastante generalizado de que muchas lenguas de las tierras bajas de América del Sur han sido utilizadas para cincelar *las diferencias* entre grupos de otro modo bastante similares. Muchos cazadores y recolectores en la región amazónica han usado tanto símbolos como la lengua para distinguirse de sus vecinos. El principio parece ser *lo contrario* de lo de un imperio centralizado de gran escala, es decir, para disociarse de aquellos que de otra forma serían similares. En algunos casos, especialmente entre pueblos caribes,[41] ha resultado en generolectos, donde por ejemplo,

---

40 Para comentarios sobre el carácter de "convergencia", véase, por ejemplo el historiador de lenguas Barber, y su obra de 1979 donde él enfoca el latín como un ejemplo de convergencia "El latin era sólo una de una serie de lenguas emparentadas, de los dialectos itálicos, que se hablaba en las ciudades estados de la antigua Italia, al mismo tiempo que algunas de estas otras lenguas itálicas, como umbríano y oscano - - - Pero a la medida que los romanos iban conquistando Italia, su lengua, también iba conquistando"(1979:73-74). (La difusión de la lengua quechua en los Andes es otro ejemplo bien conocido, al cual se refiere en el texto). Gynan es un poco más técnico que Barber cuando define la convergencia como: "el desarrollo de una estructura gramatical en común entre las dos lenguas en contacto prolongado" (Gynan 2003:51). "Divergencia" es definida por Barber "como una señal de patriotismo local" (1979:67), mientras que yo llamaría estos cambios "marcadores étnicos".

41 Las diferencias entre generolectos caribes, a menudo han sido interpretadas como diferencias de "idioma" (cf. 1979:84 Trudgill que afirma que los hombres y las mujeres "hablaban idiomas diferentes"). Esta discrepancia parece haber sido un poco exagerada. Generolectos son, al igual que sociolectos, simplemente variantes lingüísticas en ciertas combinaciones de sonidos y palabras específicas que son utilizadas por un solo género (véase el texto para ver ejemplos del gros ventre y del 'weenhayek). Además, estos sonidos

ciertos consonantes se cambian para crear una nueva variante desviadora (véase más adelante).

En la mayoría de los casos, sin embargo, estos dispositivos ontológicos han sido utilizados para crear fronteras externas; para distinguir a "nosotros" de "ellos". De hecho, divergencia lingüística puede ser un proceso mucho más activo que se pensaba. A veces casi se puede imaginar un altavoz activo declarando que: "¡Si ellos dicen *ky-*, nosotros vamos a decir *dy-*!"

Esta tendencia de divergencia entre sociedades recolectoras no es de ninguna manera única de la zona amazónica. Es evidente también en el Gran Chaco, no menos entre los 'weenhayek-wichí, o los pueblos matacos. Si vestimenta étnica puede ser utilizada para distinguir una persona de otra entidad étnica, por ejemplo, en Asia Sudoriental,[42] el lenguaje es, de hecho, la herramienta más común para distinguir en el Gran Chaco. Diferencias dialectales se utilizan para distinguir entre las entidades de la "cadena lingüística." Entre los 'weenhayek-wichí, un marcador ontológico de diferencia se encuentra en la dicotomía entre los consonantes intercambiables '*-ch-*' y '*-ky*. Mientras que la gente al sur de la barrera dialectal usan el sonido '*-ch-*' en por ejemplo *wichí* ("pueblo"), los 'weenhayek usan el '*-ky-*' en la misma posición, es decir, *wikyi*. (Cf. Najlis 1971).

El 'weenhayek es muy rico en sonidos consonantes. Mientras que emplea sólo seis distintos sonidos vocales, 'à', 'a', 'e', 'i' , 'o', y 'u',[43] es decir, bastante cerca del mínimo absoluto lingüístico, el idioma utiliza por lo menos 32 sonidos consonantes diferentes, es decir, no lejos de un "récord

---

y palabras característicos de género pueden cambiar con el tiempo y ser diferentes para niños y adultos. Hay ejemplos de hombres cambiando variantes de lengua tres veces durante su carrera de la vida, el uso establecido como niños, otro como jóvenes, y otro más como hombres respetados de la tercera edad.

42 Aquí estoy refiriéndome a una étnia que he visitado dos veces para hacer estudios de su cultura, los *hmong*, horticultores de China, Laos Thailandia, y varios otros lugares. Distinguen entre sus grupos por los diseños de la falda de la mujer.

43 El número de vocales en 'weenhayek-wichí ha sido muy controvertido. Algunos han encontrado sólo cinco (como yo hice durante el primer período, hasta que descubrí la variante "baja, abierta, de atrás" de la 'a' en las obras de mi persona, y de Claesson escritas à; (cf Viñas Urquiza 1970:16, 19, 35). En su artículo en IJAL, Harrington, sin embargo, alegó que había tantos como ocho vocales: a, ə, ʌ, o, u, ä, e, i, además de los diptongos au, ai, oi. (1948:25). Esta diferencia puede deberse a diferencias dialectales, o superposición dialéctica (un grupo con pronunciaciones alternativas), o simplemente de fuentes o trabajos de campo deficientes.

mundial”.[44] Por lo tanto, no es de extrañar que es precisamente en esta área fonética que los atributos distintivos (por ejemplo, *ch-/ ky-*) aparecen.

Este no es el lugar para presentar un esbozo general de la fonología ‘weenhayek. Por lo tanto, me limitaré a mencionar algunas características que han desconcertado a muchos estudiosos y visitantes. El sonido que Harrington llamaba la *T* “peculiar” (escrito con “mayuscula pequeña”) (1948:25) es o bien la *t* implosiva, escrita como *t’* en la ortografía mía y de Claesson, o, la *t* aspirada, que escribimos *th*, (que puede ser fácilmente confundido con el “th” que utiliza Hunt para la *l* sorda, [ɬ]).

Otras características notables son el uso frecuente de la parada glótica [ʔ], en nuestra ortografía escrita con una coma invertida, [‘], que debe ser considerada como una consonante completa y independiente, y las muchas variantes del sonido ‘k’. Hay sonidos [*k*] velar, velar palatalizada [*ky*], así como uvular [*q*]; todos estos tienen variantes aspiradas [k^h, k^{yh} y q^h], así como variantes glotalizadas [*k’, ky’* y *q’*]. También hay un sonido *k* labializado, [*kw*] (que está perdiendo terreno en el ‘weenhayek, véase más adelante).

Una impresionante serie de consonantes sordas, en otros idiomas poco comunes, son también características del ‘weenhayek (y otros idiomas matacos): variantes de *‘l’* (escrita ‘lh’) como en *huulh* (lanza), *‘m’* (escrita ‘mh’) como en *yààmho’* (llegar a), *‘n’* (escrita ‘nh’) como en ‘*oohnus* (mi nariz), *‘w’* (escrita ‘wh’) como en *‘iiwhàye’* (poner o sentarse junto a...), e *‘y’* (escrita ‘yh’) como en *‘iyhàt* (barro).

Para entender mejor la descrita o percibida singularidad del ‘weenhayek, hay que señalar que este es el dialecto o el lenguaje más norteño de la cadena étnica. Por lo tanto todos los demás mataco-hablantes viven al sur de los ‘weenhayek. Así que no es de gran sorpresa que mis informantes afirman que los “del sur” (es decir, los wichí-hablantes) hablan “como niños”, o que: “No saben cómo se pronuncia correctamente!” — una posición etnocéntrica

---

44 Harrington habla de “algo así como 24 consonantes” (1948:25). Como se indica en el texto, he identificado 32 sonidos consonantes únicas y distintivas: 1. h [h], 2. ’ [ʔ], es decir, la parada glótica, 3. j [x], 4. jw [x^w], 5. k [k], 6. kh [k^h], 7. kw [k^w], 8. ky [k^y]; 9. ky’ [k^yʔ]; 10. l [l]; 11. lh [ɬ]; 12. m [m]; 13. mh [M]; 14. n [n]; 15. nh [N]; 16. p [p]; 17. p’ [pˤ] (implosivo), 18. ph [p^h], 19. q [q] (post-velar o uvular); 20. q’ [qʔ]; 21. qh [q^h]; 22. s [s]; 23. t [t]; 24. t’ [tˤ] (implosivo), 25. th [t^h]; 26. ts [ts]; 27. ts’ [tsʔ], 28. tsh [ts^h], 29. w [w], 30. wh [W]; 31. y [y]; 32. yh [Y]. (Cf. Alvarsson 1984:40-42). Claesson, sin embargo, ha sugerido que los diferentes sonidos consonantes pueden ser considerados como “combinaciones” en lugar de dígrafos o trígrafos independientes y únicos. Esa teoría reduciría el número de consonantes a otro nivel, es decir, a unos 13 sonidos consonantes y pondría de relieve una característica totalmente diferente de la lengua ‘weenhayek, es decir, a un tipo de fonética aglutinante. (Ver Alvarsson 1984:44) .

común en todo el globo.

Además, esta tendencia se acentúa a través de la misma denominación *'weenhayek wikyí*. Como hemos visto, esta es una auto-denominación bastante antigua (véase más arriba). Sin embargo, mis informantes dicen ser conscientes de un pasado aún más lejano, antes de que se cambió a este nombre. En 1984, Celestino Máánhyejas Gómez dijo que: "Antes, solíamos llamarnos "*Olhaamelh* ('nosotros' y 'nos', primera persona, plural), pero ahora nos llamamos pueblo *'weenhayek* o los *'weenhayeyh* (aproximadamente 'los diferentes' en plural), porque somos diferentes del resto. No somos como los demás!"

Las variantes de género, por supuesto, también son parte de esta dimensión ontológica, pero como también son características sociológicas, prefiero tratarlas en la siguiente sección.

2.3. El idioma como instrumento sociológico

> Lenguaje - - - no es simplemente un medio de comunicación de mensajes. También es muy importante como símbolo de identidad y pertenencia al grupo. Sugerir a un niño que su lenguaje, y el de aquellos con quienes se identifica, sea inferior en alguna manera es dar a entender que *él* es inferior. Esto, a su vez, es lo que probablemente daría lugar a la alienación de los valores de la escuela y de la escuela misma, o al rechazo del grupo al que pertenece.[45] (Trudgill 1979:80).

Todas las lenguas vivas cambian constantemente, aunque el ritmo de cambio puede variar a lo largo de los siglos. (Barber 1979:50). La lengua es acomodadiza y, como veremos, refleja las condiciones sociales dentro y fuera del grupo etno-lingüístico.

En el caso del 'weenhayek contemporáneo, la relación con otras lenguas amerindias es de poca importancia práctica. La amenaza mayor al 'weenhayek es el español. El 'weenhayek vive rodeado de gente de habla español. El idioma oficial de Bolivia y la Argentina es el español. El idioma comercial también es el español. Y, también la lengua franca entre los grupos

---

45 El texto original en inglés dice: "Language - - - is not simply a means of communicating messages. It is also very important as a symbol of identity and group membership. To suggest to a child that his language, and that of those with whom he identifies, is inferior in some way is to imply that *he* is inferior. This, in turn, is likely to lead either to alienation from the school and school values, or to a rejection of the group to which he belongs." (Trudgill 1979:80).

indígenas, es el español. Así, la relación entre el 'weenhayek y el español, es con mucho, lo más importante para la supervivencia de la lengua.

A pesar de que hay cambios notables, como veremos, en el estado del idioma 'weenhayek, la lengua por mucho tiempo ha sido menospreciada, e incluso oprimida. Como en muchas otras partes del mundo, por ejemplo entre los samis,[46] de los países nórdicos, o los amerindios de los EE.UU. o Canadá, en el pasado, los estudiantes se les prohibía utilizar su lengua vernácula en la escuela. Esto, por supuesto, influenciaba en la vista propia de los estudiantes de su lengua y su potencial. Los indígenas sabían que su lengua se consideraba ubicada en la posición más baja posible.

El estado relativo de las lenguas 'weenhayek-wichí, en los ojos de los conquistadores y sus descendientes se pueden ver en el número de palabras prestadas que han sido introducidas al idioma de las lenguas locales. En el Gran Chaco, los españoles, por ejemplo, tomaron palabras de geografía, nombres de lugares, y terminología para flora y fauna locales del quechua, una lengua de alto estatus en los Andes — a pesar de que no había población residente de quechua-hablantes en el área. El nombre del río principal, *Pilcomayu* ('río de pico de pájaro'), el del ave más grande, *el suri* ('ñandú') y el del segundo mayor felino, *el puma* ('león'), por ejemplo, fueron todos tomados del quechua.

La segunda lengua vernácula para ofrecer palabras de préstamo era el guaraní, el idioma indígena de alto estatus en las tierras bajas. Este lenguaje proporcionó los términos para otro río principal *Paragua-y*, el felino más grande, *yaguareté* ("jaguar"), para el cocodrilo local, *yacaré*, de árboles como *yacarandá*, así como una serie de otros fenómenos.

En comparación, muy poco se ha tomado de las lenguas mataco-guaicurúes. El nombre de un afluente del Bermejo, *Teuco*, se deriva de la expresión de 'río' en 'weenhayek: *teewokw*. De lo contrario, parece que hay una falta casi total de palabras de 'weenhayek. Una abeja bastante insignificante se dicen que ha sido llamada *abuela* (la abuela) debido a la palabra 'weenhayek para ella: *telah* (el morfema principal de "la abuela", véase más adelante). Por lo tanto, sería un ejemplo de un préstamo de traducción del 'weenhayek. Hay dos otras influencias posibles, de la palabra para mujer en español local, *china* (en 'weenhayek '*atsiinha*') y una expresión de sorpresa: ¡-*epa!* (en 'weenhayek — *¡'Ee-p'a'!* o – '*Ee-p'at'a*'). Ambas pueden

46 Anterior mente los *samis*, los aborígenes del norte de Noruega, Suecia, Finlandia y el oeste de Rusia, han sido llamados 'lapones', en singular 'un sami', en plural 'dos samis', en inglés '*Saami*'.

ser dispensadas, sin embargo. La primera puede ser un préstamo del quechua en los dos idiomas y la segunda puede ser una coincidencia, o incluso una influencia española en 'weenhayek.

Durante los treinta años que he estado en contacto cercano con el Gran Chaco, los bolivianos en general de habla hispana, con algunas excepciones notables, han mantenido más o menos la misma posición en cuanto al idioma 'weenhayek. Consideran que es un *dialecto*, lo que significa que es visto como un lenguaje más primitivo que carece de escritura y por lo tanto también de la posibilidad de ser una lengua de educación. Algunos incluso la reducen a una forma de hablar casi no humana de la cual sería mejor olvidarse tan pronto como sea posible.

Al igual que en la mayoría de los casos de contacto entre idiomas, los hablantes del grupo de bajo estatus con impaciencia pueden aprender el lenguaje de alto estatus, mientras que los hablantes de la lengua de alto estatus nunca sueñan de aprender el idioma de bajo estatus. Este es el caso en numerosas situaciones de minorías/mayorías, como la del finlandés en Suecia, el español en los EE.UU., etc; por no hablar de las lenguas indígenas frente a las lenguas nacionales en todo el mundo. Bolivianos, argentinos y 'weenhayek-wichí no constituyen ninguna excepción.

Así pues, hay amplia evidencia de las actitudes de menosprecio y condescendencia hacia el 'weenhayek de la población de habla hispana. Académicos, con independencia de la identidad nacional, han tenido una actitud más variada, en función de sus presupuestos teóricos. Sin embargo la mayoría de ellos se han quejado de la falta de acceso a las lenguas matacas. En 1797, el Padre Manuel Mingo de la Concepción afirma que "Su lenguaje es muy oscuro y difícil. Ellos sin embargo [leer: el mataco], entran fácilmente en nuestro propio idioma, castellano, y lo hablan" (Mingo 1981 (1797):117).

En 1800, Hervás manifiesta en su *Catálogo de las Lenguas*, que "se habla la lengua mataguaya por una nación que no es tan pequeña, y que es la más despreciable del Chaco" (en: Lafone Quevedo 1896c:583). En 1896, Remedi declara que la lengua mataca es "muy gutural y nasal." Continúa diciendo que durante "los primeros años", trató de aprender su lengua, pero que "se encontró con serias dificultades" al intentar de hacerlo. (1896b Remedi:510). Por último Pelleschi establece que "El indio [mataco] es muy desconfiado y no quiere que uno aprenda su lengua" y "una palabra que se repite puede cambiar el significado sin que uno sepa por qué" (Pelleschi 1897:233).

En 1912 y 1913 Rafael Karsten visitó el Chaco y se quejó de que sus "estudios se hacen particularmente difíciles por el hecho de que ni los choroti ni los toba hablan español" y que no podía conseguir intérpretes.

Él escribe que él "tenía que aprender ambos idiomas poco a poco" y vino a hablar "bastante bien". El estima, sin embargo, que este intento ha sido "una pérdida considerable de tiempo" (Karsten 1932:17).

Teniendo en cuenta las barreras lingüísticas que existen entre el castellano o el sueco (que era la lengua materna de Karsten) y las lenguas del Chaco es casi inconcebible que Karsten hubiera aprendido a hablar toba, chorote o mataco "bastante bien" en los pocos meses de extenso trabajo que hizo en el Chaco. Temo que el punto de vista evolucionista de Karsten, que habría implicado que los salvajes tuvieran idiomas "simples", lo atrajo a creer que entendía más de lo que realmente hizo. Varios errores, presentados más adelante en el texto de referencia, son de hecho, malentendidos lingüísticos. (Alvarsson 1993b:59 y ss.)

Karsten y Joaquín Remedi coinciden en su opinión del mataco como el grupo más "primitivo" imaginable. Pero mientras Karsten por esa razón parece haber considerado el idioma como primitivo, es decir, "primordial, rudo y simple" lo suficiente para un estudiante aprender en un par de semanas, Remedi había estado suficiente tiempo en el Chaco para saber que esto no era así. De hecho, estaba impresionado por la lengua mataca, le impresionó tanto que no podía creer que este pueblo "primitivo" podía tener una lengua tan avanzada:

> Si se compara el estado salvaje y la apatía en la que estos indios viven, con la lengua que hablan, de manera natural, aunque es un poco gruesa, de modo racional y casi diría filosófica, se entiende que, naturalmente, no pueden ser estas personas que la han inventado y creado, si no es así que sus predecesores tenían una fuente importante de conocimiento y civilización. Puede ser que sean descendientes de, o que han recibido su lengua de una tribu más civilizada (Remedi 1896b:510).[47]

El punto de vista evolucionista, que hizo que Remedi y Karsten esperaban idiomas "primitivas" entre los cazadores y recolectores, ha sido abandonado durante mucho tiempo ahora. Ya en los últimos años de la década de 1970, Barber, afirmó que "incluso - - - el idioma del pueblo más primitivo que

47 El texto original en español dice: "Sí se compara el estado salvaje y el embrutecimiento de estos indios con el idioma que hablan, tan natural aunque algo tosco, tan racional y casi diría filosófico, se comprende desde luego que no pueden ser ellos los que lo han inventado y formado, a no ser que sus antepasados hayan tenido mayor caudal de conocimientos y de civilización. Tal vez sean descendientes ó hayan recibido el idioma de alguna otra tribu más civilizada" (Remedi 1896b:510).

vive hoy en día sigue siendo muy antiguo y sofisticado, con un millón de años de historia a sus espaldas" (Barber 1979:25). Sin embargo, entre la gente en general, y en particular entre los hablantes de idiomas, como inglés o español, todavía hay una convicción persistente de que sus lenguas son superiores a las de por ejemplo recolectores en todos los aspectos. Por lo tanto, los bolivianos o argentinos de habla hispana no son los únicos en hacerlo.

En este contexto, sería probablemente un ejemplo típico de exceso de pérdida de energía para contradecir argumentos antiguos de siglos. No obstante, precisamente debido a la situación aguda de los 'weenhayek, y muchos otros grupos como ellos, voy a hacer precisamente eso y dedicar algunos párrafos a contra-argumentos. La lengua 'weenhayek no es en absoluto un *dialecto* en la comprensión local de la palabra. Justo como el español, puede expresar cualquier tema complicado, semántico, técnico, filosófico o de proceso. Al igual que en español puede faltar léxico para describir novedades, como programas espaciales o juegos de computadora. Pero al igual que en español, puede ser una cosa natural prestar algunos de los términos del inglés (que los técnicos que construyeron estos fenómenos utilizaron cuando trabajaban en ellos) para completar la descripción.

Como veremos en lo siguiente, sin embargo, descripciones de la biosfera del Chaco se hacen mejor en 'weenhayek (o en otra lengua autóctona). Si un farmacéutico, botánico, o un zoólogo estuviera por estudiar y nombrar los fenómenos naturales en el Chaco, las lenguas locales serían herramientas mucho más propensas que el español. (Vea por ejemplo, Alvarsson 2004). En 'weenhayek por ejemplo, un gran número de plantas, que en español se agrupan bajo la etiqueta "yuyo," tienen nombres genéricos que nos proporcionan pistas sobre sus características.[48] En este campo, así como en otros, 'weenhayek es simplemente superior al español. Y, como veremos más adelante, Remedi tenía razón acerca de las cualidades "filosóficas" de la lengua.

Los lingüistas de hoy no dudan en ser bastante categóricos al respecto:

> Todas las lenguas humanas tienen el potencial para expresar todo tipo de pensamientos e ideas humanas. Las diferencias que a menudo se atribuyen a las lenguas propias son por lo general diferencias de estatus entre los hablantes de las lenguas. - - - Sin embargo, todavía no tenemos suficientes modelos teóricos para predecir la supervivencia o la muerte/

48 Para ejemplos varios ver Vol. 6.

asesinato de lenguas indígenas o minoritarias, ni en términos generales. - - - Qué idiomas que en última instancia sobreviven y qué no, parece ser una cuestión de voluntad humana, no de cualquier norma de la naturaleza.[49] (Magga y Skutnabb-Kangas 2003:37).

Aunque nosotros como investigadores estamos convencidos de que ‘weenhayek es una lengua madura, compleja y sofisticada, y aunque estaríamos capaces de convencer a los ‘weenhayek acerca de este hecho, existen procesos e interconexiones de contacto lingüístico que son difíciles de influenciar. Esto puede dar lugar al hecho de que el pueblo ‘weenhayek finalmente decida adoptar el español en lugar de la lengua ‘weenhayek como lengua materna. ¿Pero qué podría causar un cambio tan drástico? ¿Cuáles serían las fuerzas que intervinieran?

Barber acertadamente resume un tipo de interrelación:

> Y en general parece ser cierto que, cuando dos lenguas compiten en una zona determinada, es imposible que permanezcan en un estado de equilibrio: en un momento dado, una de ellas avanzará a expensas de la otra, aunque siempre es posible que, si las circunstancias cambian, los papeles se invertirán, y la lengua en retirada se convertirá en la que avanza.[50] (Barber 1979:49)

Durante el período de treinta años que he sido capaz de seguir la relación entre ‘weenhayek y español ha cambiado de dirección y de carácter varias veces. A mediados de 1970, el español seguía siendo el idioma de los conquistadores, que significaba que era una lengua extranjera en todos los aspectos y que fue tratado con desconfianza por los ‘weenhayek. Al mismo tiempo se reconocía el español un estado alto en la sociedad boliviana,

---

49 El texto original en inglés dice: “All human languages have the potential to express all kinds of human thoughts and ideas. The differences often ascribed to the languages themselves are as a rule rather differences of status between speakers of the languages. - - - Still, we do not yet have sufficient theoretical models to predict the survival or death/killing of indigenous or minority languages, even in broad terms. - - - Ultimately which languages survive and which do not seems to be a question of human will, not of any rule of nature.” (Magga & Skutnabb-Kangas 2003:37).

50 El texto original en inglés dice: “And in general it seems to be true that, when two languages are in competition in a given area, it is impossible for them to remain in a state of equilibrium: at any given time, one of them will be advancing at the expense of the other; though it is always possible that, if circumstances change, the roles will be reversed, and the retreating language will become the advancing one.” (Barber 1979:49)

mientras que el estado del ‘weenhayek seguía siendo extremadamente bajo. Sólo un poco más de una década había pasado desde que estaba prohibido oficialmente para uso en la escuela. Además, el conocimiento del español era una clave para los recursos económicos, sociales y políticos. Como Huss, Grima y King han concluido “el uso de la economía y del lenguaje van mano a mano” (2003:12). Para ser capaz de encontrar trabajo fuera de la comunidad es un incentivo para el aprendizaje, y quizás incluso para la apreciación incipiente, de una lengua extranjera.

Esto significaba que ya en el siglo XIX, muchos hombres ‘weenhayek comenzaron a aprender a hablar un español rústico, a pesar de que se hizo con un acento amerindio[51] y con algunas adaptaciones peculiares, causadas por sus propias leyes de sonido (Barber 1979:56): de *fuego* (‘fuego’) dijeron *juego*, por *bueno* (“bueno”) dijeron *güeno*, (cf. Remedi 1897:237) y así sucesivamente. Las mujeres, en cambio, no tuvieron un impulso para el aprendizaje de cualquier idioma distinto del suyo. Algunas, que trabajaban como empleadas domésticas en familias criollas o misioneras aprendieron algo. Sin embargo, hasta mediados de los años 70, la situación parecía bastante estática.

A finales de los años 1970, el SIL hizo una encuesta entre los grupos lingüísticos en el norte de Argentina y llegó a la conclusión de que los “mataco-vejoz” “fueron estimados en un 80% monolingües” (Grimes 1984:79), que debe ser interpretado como que “80% de los matacos hablan solo la lengua mataca; mientras que el 20% son bilingües en español, así como en mataco”. Mis estimaciones para el ‘weenhayek más o menos coinciden con las de los “vejoz” a excepción de la relación entre monolingües y bilingües. Sin ser del todo consciente de qué criterios el grupo de estudio utilizó para establecer el “bilingüismo”, no obstante, creo que el número de “bilingües” entre los ‘weenhayek fue considerablemente superior al 20%.

En la década de 1980, sin embargo, se podía notar un aumento rápido del bilingüismo. El español ganó un estatus más elevado entre los ‘weenhayek, especialmente entre la población más urbana que cada

51 Trudgill declara que: El término *dialecto* se refiere, en sentido estricto, a diferencias entre tipos de lengua que son diferencias de vocabulario y gramática, así como de pronunciación. El término *acento*, en cambio, se refiere únicamente a las diferencias de pronunciación, y a meduno es importante distinguir claramente entre los dos. [El texto original en inglés dice: “The term *dialect* refers, strictly speaking, to differences between kinds of language which are differences of vocabulary and grammar as well as pronunciation. The term *accent*, on the other hand, refers solely to differences of pronunciation, and it is often important to distinguish clearly between the two.” (Trudgill 1979:17).

vez vendía artesanías a los criollos y mestizos. A pesar de que la misión en Villa Montes había comenzado el trabajo lingüístico, los primeros contactos con las organizaciones indigenistas en Bolivia han tenido lugar, y la presión internacional comenzó a influir en las políticas monolingües del gobierno boliviano, el estatus de la lengua ‘weenhayek seguía siendo extremadamente bajo. Así, muchos ‘weenhayek jóvenes y de mediana edad negaron oficialmente que hablaban la lengua. A mi sorpresa (y decepción), podría haber respuestas como “¡Yo no hablo el idioma!” a las preguntas sobre el uso del idioma o idiomas en particular.

El estatus del español aumentó aún más cuando los contactos con CIDOB y otras organizaciones indigenistas se hicieron más establecidos a finales de los años 1980. Luego el español fue utilizado como *lengua franca*, es decir, como un medio de comunicación entre los diferentes grupos indígenas, gente con que los ‘weenhayek fácilmente se asociaron a causa de su patrimonio cultural común y de la situación expuesta compartida en la sociedad boliviana.[52]

Como no había educación en el idioma ‘weenhayek en el momento (para la historia, ver más abajo), el discurso oficial, especialmente aquél para uso en el tratamiento con la sociedad boliviana en general, fue muy castellanizado. El lingüista Bernstein una vez postuló que existen dos variedades de idiomas a disposición de todos los hablantes, en todo el mundo. Llamó estas variedades “código elaborado” y “código restringido” (Trudgill 1979:51). A pesar de que muchos lingüistas hoy en día verían a los dos como extremos del espectro, la dicotomía original sigue siendo válida cuando se analiza el uso del lenguaje.

“Código elaborado” es la variante “oficial” del idioma, estrechamente relacionado con el lenguaje escrito. Es más estático, preciso, articulado — y utilizado de una manera más egocéntrica, haciendo hincapié en la opinión del orador en lugar del consenso. “Código restringido” corresponde a una variedad del lenguaje familiar, menos estricto, con oraciones menos completas — y, haciendo hincapié en la identidad de grupo y pertenencia social. Hasta cierto punto, el ‘weenhayek durante este período, utilizaba el español como un “código elaborado” y ‘weenhayek como un”código restringido”.

---

52 El concepto *lingua franca* ha sido definido como “una lengua que se utiliza como un medio de comunicación entre personas que no tienen lengua materna en común.” (Trudgill 1979:145).

En algunas comunidades, este tipo de cambio entre idiomas se lleva a cabo a una escala mucho más grande y más institucionalizada. Esta situación ha sido llamada *diglosia* por sociolingüistas (Trudgill 1979:116). El lingüista y pedágogo Carol Benson ha explicado esto más al fondo al afirmar que: "[el] concepto de diglosia [se emplea para] las comunidades bilingües, en las que dos lenguas están en uso pero en *distintos ámbitos* y con *diferentes valores de prestigio*"[53] (Benson, 2003:69, el énfasis es mío). Desde que el término fue acuñado, el ejemplo por excelencia de diglosia, ha sido el Paraguay, justo al otro lado del río Pilcomayo, desde los territorios 'weenhayek y wichí.

En la década de 1960, el guaraní era la lengua materna del 88% de la población mientras que el español era la lengua vernácula de sólo el 6%, una situación completamente diferente a la de cualquier otro país de América Latina. Si añadimos que más del 92% de toda la población sabía guaraní (una cifra mucho más alta que la del español), la situación se vuelve aún más sorprendente. En ese momento, el uso de lenguas sigue de cerca la dicotomía de Bernstein de los códigos elaborados y restringidos, el español representa el código restringido y guaraní el elaborado en la forma en que estos dos idiomas eran utilizados. Guaraní se hablaba en el hogar, entre cónyuges, entre los amigos íntimos fuera del trabajo, mientras que el español se usaba en contextos formales, en la escuela, en el banco, en relación con las autoridades, etc (op. cit.:125).

Curiosamente, los estudios recientes (1992) muestran que, treinta años después, y con un aumento de la población (4,1 millones), el 90% todavía tiene el guaraní como lengua materna (40% son monolingües en guaraní, el 50% son bilingües, y sólo el 6% son monolingües en español) y que el monolingüismo en guaraní parece ir en aumento! (Gynan 2003).[54]

En cuanto al complejo 'weenhayek/wichí, Braunstein nos ofrece el siguiente panorama:

> A lo largo de la región, el idioma *matako* se encuentra en una situación de diglosia, siendo subordinado al español regional utilizado por los wichí como lengua franca (*lingua franca)* en ambientes no familiares,

53 El texto original en inglés dice: "[the] concept of diglossia [is employed for] bilingual communities, where two languages are in use but *in different domains and with different prestige values*" (Benson 2003:69; mis itálicas)

54 Las cifras mencionadas son para el Paraguay en general, la tendencia en la capital de *Asunción* es, como ya se esperaba, muy diferente de la del resto del país: aquí sólo el 2,4% son monolingües en guaraní, el 74% son bilingües, y el 21% son monolingües en español. (Gynan 2003).

> tanto con personas no indígenas como con indígenas que pertenecen a otros grupos lingüísticos y entre personas que hablan otros variantes de *matako*. Por lo general los hombres son bilingües y dominan el español regional, mientras que las mujeres lo hablan con mayor dificultad.[55] (Braunstein 2003:19).

Esta es la situación después del cambio de milenio. Y mientras el 'weenhayek, como veremos más adelante, cada vez está ganando más prestigio, el español es también cada vez más accesible a los jóvenes 'weenhayek. A pesar de que las habilidades tradicionales de la lengua están proporcionadas en las nuevas escuelas bilingües, el español se entiende mejor que antes, es mejor hablado y el principal medio para aprendizaje y lectura en nivel avanzado, por no hablar de los contactos con los empleadores o empresarios. Ahora, ¿es esta situación de diglosia considerada una amenaza o se trata de una válvula de escape que proporciona al 'weenhayek un modo de escapar de la extinción? El caso del Paraguay muestra que una situación de diglosia puede ser bastante estable durante décadas. Sin embargo, todavía no lo sabemos.

> Mientras que los hablantes de lenguas muy pequeñas tienden a ser conscientes del estado de peligro de su lengua materna, los hablantes de las grandes lenguas como el quechua (que tiene aproximadamente 10 millones de hablantes) podrían sentirse más seguros, o quizás simplemente tienen menos motivos para pensar en su lengua. Sin embargo, un gran número es ninguna garantía de que una lengua esté "segura", como hablantes pueden cambiar en masa a la lengua dominante.[56] (Huss, Grima & Rey 2003:7).

---

55 El texto original en inglés dice: "Throughout the region, the *Matako* language is in a diglossic situation, being subordinated to the regional Spanish used by the Wichí as *lingua franca* in non-familiar environments, both with non-indigenous and indigenous people belonging to other linguistic groups and among individuals speaking other *Matako* variants. Usually men are bilingual and fluent in the regional Spanish, while women speak it with greater difficulty." (Braunstein 2003:19).

56 El texto original en inglés dice: "While speakers of very small languages tend to be aware of the endangered status of their mother tongue, speakers of larger languages such as Quechua (which has roughly 10 million speakers) might feel more confident, or perhaps simply have less cause to think about their language. Yet large numbers are no guarantee that a language is 'safe', as speakers can shift *en masse* to the dominant language". (Huss, Grima & King 2003:7). Nota: en otros medios el número de quechua-hablantes, incluyendo quichua, se estima a 18 millones.

El único consuelo para un romántico de lenguas se encuentra, probablemente, en la declaración de Barber, ya citada anteriormente, que "siempre es posible que, si las circunstancias cambian, los papeles se invertirán, y la lengua en retirada se convertirá en una en avance." (Barber 1979:49)

El lenguaje no sólo rige asuntos inter-grupales, sino también las relaciones intra-grupales. Género es una de estas zonas, muy determinada y caracterizada por cuestiones lingüísticas. No menos importante es la relación entre el género y el bilingüismo. Históricamente hablando, varones 'weenhayek aprendieron primero quechua, a continuación guaraní, y, finalmente español, antes de que las mujeres lo hizieron. En los primeros años de la década de 1970, Adriana Gallego señaló que muchos hombres 'weenhayek eran bilingües, mientras que las mujeres no lo eran: "En general, la mujer no habla español y se mantiene alejada de todo lo que es extraño." (Gallego 1973:8)

En un otro contexto (Alvarsson 1993*a*:29 y ss), he discutido la razón de esta diferencia, opinando que la estructura social de las sociedades recolectoras también determina los aspectos de la transformación cultural. Las mujeres trabajan predominantemente en el centro de la cultura, asociadas con el mantenimiento y la reproducción cultural, mientras que los hombres están relegados a ámbitos lejanos, geográficos y sociales --- y en materia de religión. De acuerdo con esto, me parece probable que la "división del trabajo" lingüística y la regeneración lingüística siguen el mismo patrón, es decir, que las mujeres se ocupan en el cuidado de la incorporación lingüística y la reproducción mientras que los hombres están destinados a contactos intra-linguales y a la transmisión de los mismos impulsos. Por lo tanto, es lógico que los hombres son los primeros en hablar un idioma extranjero, mientras que las mujeres lo adquieren más tarde.

Este enfoque es un tanto apoyado por la demanda de Trudgill de que "el habla de las mujeres" es "más conservador que el de los hombres", mientras que "cambios lingüísticos - - - eran conducidos por los hombres y las mujeres seguían con el tiempo, si es que lo hacían de todo." El añade, al comentar sobre estos cambios, que "esto sólo se aplica a los cambios lingüísticos que están operando en la dirección opuesta a la norma de prestigio"[57] (1979:99, véase también Benson, 2003:74), es decir, los cambios *no* considerados en línea con lo que se considera ser el habla "correcto". En este caso, el 'weenhayek

57 Las frases en inglés en que esto se basa son como sigue: "women's speech" [is] "more conservative than that of men" [while] "linguistic changes - - - were led by men, and women followed along later, as it were, if at all." - - -"this only applies to linguistic changes which are operating in the direction away from the prestige standard" (Trudgill 1979:99).

bien hablado es la norma, el español es la desviación. Por lo tanto, hasta la década de 1970 por lo menos, las mujeres no estaban muy interesadas en el español, y es en esa luz que debemos entender las estimaciones de Gallego.

Hay aún más a esta sugerida "división del trabajo" que sólo la incorporación frente al mantenimiento. El lenguaje parece importante, por lo menos en estas sociedades, en la construcción de géneros. Es importante que las mujeres hablen como "mujeres verdaderas," y es en la misma manera tan importante para los hombres hablar como "hombres verdaderos". Estas variantes de la lengua, asociadas con el lenguaje masculino y femenino respectivamente, han sido llamadas generolectos. Otra teoría de "diferenciación sexual" ha sido sugerida por el lingüista Jespersen que trata de relacionar las diferencias con el tabú de algunas palabras o expresiones, a los hombres no se les permitían pronunciar ciertas combinaciones de sonidos, y las mujeres se les prohibían otras. (Trudgill 1979:86). Esto puede tener algo de verdad en muchas sociedades, entre los 'weenhayek, sin embargo, hasta ahora no he encontrado ninguna evidencia de ello.

Trudgill nos ofrece varios ejemplos de generolectos típicos. Desde los gros ventre, amerindios del noreste de los EE.UU., el informa de que "estops" dentales palatalizados en el habla de los hombres corresponden a "estops" palatalizados velares en el habla de las mujeres".[58] Para ser un poco más concreto, él da un ejemplo: "pan" se pronuncia *djatsa* por los hombres, mientras que las mujeres dicen *kjatsa.* (Trudgill 1979:84). Un ejemplo similar se encuentra entre los yukaghir, un pueblo de Asia nororiental, donde *tj* y *dj* en el habla masculino corresponden a *ts* y *dz,* en el generolecto femenino. Tal vez el ejemplo más conocido de generolectos se encuentra en otro pueblo ge-pano-caribo, entre los caribes. Algunos visitantes en el siglo XVIII proponían que estos indígenas "hablaban lenguas diferentes" (op. cit:84-85). Una hipótesis era que las esposas regularmente eran tomadas de mujeres capturadas o de otros pueblos a través de "intercambios de esposas" regulares. La declaración de "lenguas diferentes", es decir, no sólo generolectos, fue sin duda una exageración, sin embargo, probablemente se basa en encuestas y conocimientos deficientes, especialmente en las variedades de lenguaje de las mujeres. En retrospectiva, parece que los caribes no eran muy diferentes de los 'weenhayek.

El primero en comentar generolectos entre los pueblos matacos fue Harrington quien afirmó que "abundantes vestigios de lengua masculina

---

58 El texto original en inglés dice: "palatalized dental stops in men's speech correspond to palatalized velar stops in the speech of women." (Trudgill 1979:84).

y lengua femenina sobreviven en el idioma matako de hoy”[59] (1948:25). Si dejamos de lado sus presuposiciones acerca del generolecto como “supervivencia,” sigue siendo interesante ver a lo que se refiere. Algo que hemos aprendido de la sociolingüística de las últimas décadas es que generolectos son cada vez menos visibles en idiomas escritos, pero mucho más palpables cuando académicos estudian lenguajes, especialmente el lenguaje informal.

Durante el mismo decenio, tenemos observaciones similares de los vecinos pilagá de Julio y Enrique Zunia. En su estudio del juego de muñecas de los niños pilagá, nos proporcionan también una declaración solapada de la lengua. Los esposos Henry claramente nos manifiestan que “el habla de las mujeres se difiere en algunos aspectos del de los hombres.” (Henry & Henry 1974:7) y que “los gestos femeninos serían más evidentes en el uso de las formas del habla femenina y en las risas” (op. cit.:65).

Entre los ‘weenhayek es posible ser más preciso. Aparte de las diferencias de sonido y pronunciación, y los gestos, he tomado nota de las diferencias de género particularmente en dos áreas: en el uso de exclamaciones y en el uso de pronombres. Formas vocativas son, como en muchos otros idiomas, diferentes de las indicativas. Al dirigirse a una mujer, la palabra “mujer” se pronuncia *“¡atsinhah!* (“¡mujer!”), mientras que en el indicativo, la misma palabra que se pronuncia *‘atsiinha’* (‘mujer’).

En muchas direcciones, no sólo el tono o la pronunciación difiere entre los dos sexos, sino el término léxico. Cuando las mujeres expresan sorpresa, lamento o compasión, utilizan *‘ahiih* o *‘ahîi’yah* (‘¡oh,!’ o ‘¡ow!’) mientras que los hombres, en la misma situación usan una palabra ontológicamente diferente: *la’eeyh,* pero con el mismo significado (Claesson 2008).

Además, cuando las mujeres se llaman entre sí la atención, utilizan ¡*ye’jwaj!* o solo ¡*jwaj*! (“¡hola!” o “¡amiga!”), como en las expresiones “¡hola, hombre!” o “¡mira che!” En contraste, los hombres usan un conjunto diferente de palabras: *yaqala’yih* o *hala’* , o simplemente (‘¡hola!’ o ‘ ¡che!’) Cuando alguien se equivoca, comete un error, o se tropieza con algo, las mujeres dicen ¡*woh!* (“¡ay!” o “¡maldito!” incluso). Los hombres en la misma situación, sin embargo, dicen *la’we* ‘o *la’us* (ibíd.)

Una ilustración a la formación de género y el contexto social de los ‘weenhayek, se encuentra en la palabra para “adúltero”, un hombre que ha traicionado a su esposa: *qaahi’nóya’*, es decir, “no-hombre-hacer”

59 El texto original en inglés dice: “abundant traces of male language and female language survive in the Matako language of today” (Harrington 1948:25).

(posiblemente traducido “hombre no varonil”). A diferencia de los ideales machistas y las normas de la sociedad mestiza que les rodean, las normas ‘weenhayek aclaran que los hombres no deben ser “ligeros” o “vivir perdidamente” — expresiones a menudo reservadas para las mujeres en nuestras sociedades centradas en el hombre. (Recuerde que, a diferencia del occidente, las mujeres son las que proponen y toman la iniciativa para relaciones sexuales entre los ‘weenhayek). Un término que entonces corresponde, naturalmente, es *yomhhi'no*, (literalmente “hacer hombres”) para “prudente” o, “cuidar”, expresiones que aquí se asocian con los hombres, pero que en nuestras lenguas occidentales a menudo se han asociado con las mujeres.

La segunda área donde podemos divisar diferencias de género es, como hemos dicho, en el uso de los pronombres. Alguien ha sugerido que la división actual entre pronombres *de forma familiar* y pronombres *de forma oficial*, de hecho, es un resto de un hablar genérico. De acuerdo con el principio de relaciones mujeres/centro y hombres/distantes, presentado anteriormente (Alvarsson 1993a:29 y ss) los pronombres de forma familiar llevarían huellas de generolecto femenino y los pronombres de forma oficial del hablar masculino.

Los pronombres personales de la segunda persona del singular y la tercera no se “etiquetan” de esta manera. En ambas formas, que son ‘*aam* (“tú”, 2-as) y *lhaam* (“él/ella,” 3-as), y lo mismo va para tercera persona del plural: *lhaamelh* (“ellos”). El resto de estos se dividen en un conjunto complejo de formas familiares y oficiales:

‘yaam’ (‘yo’, 1ª s), dirección familiar
‘olhaam’ (‘yo’, ‘me’, 1ª s), dirección oficial, utilizado tanto en forma subjetiva como en forma objetiva
yamelh (‘nosotros’, ‘los dos de nosotros’, 1ª pl dual), dirección familiar, “tú y yo”
‘inaamelh (‘nosotros’, ‘todos nosotros’, 1ª pl), ambos inclusivos, dirección familiar, “nosotros juntos”
‘olhaamelh (‘nosotros, pero tú no,’ 1ª pl), dirección oficial exclusivo, utilizado tanto en forma subjetiva, como en forma objetiva
‘nolhaamelh (‘nosotros, todos nosotros, pero tú no,’ 1ª pl), exclusivo, dirección oficial, forma antigua de “todos nosotros los ‘weenhayeyh”
‘aamelh (‘vosotros’, 2ª pl), dirección familiar
‘aameyh (‘vosotros’, 2ª pl), dirección oficial, utilizado tanto en forma subjetiva, como en forma objetiva

'aameyayh ('vosotros', 2ª pl), dirección oficial, utilizado tanto en forma subjetiva, como en forma objetiva (Alvarsson 1984:88-89, Claesson 2008).

Estos pronombres van acompañados de los prefijos correspondientes utilizados con los verbos en primera persona:

'a-làành (1ª s) "mato", familiar (objeto en singular)
'o-làành (1ª s) "mato", oficial (objeto en singular)
'iyaa-lành (1ª pl) "tu y yo matamos", familiar, dual (objeto en singular)
'inaa-lành (1ª pl) "matamos", familiar inclusivo, (objeto en singular)
'o'-làành (1ª pl) "nosotros, pero tú no, matamos", oficial, exclusivo (objeto en singular)
'o'làànhen (1ª pl) "nosotros, pero tú no, matamos", oficial, exclusivo (objeto en plural, marcado por *-hen*) (Alvarsson 1984:64-65, Claesson 2008).

A pesar de que hay indicios de que la distinción familiar/oficial también está desapareciendo, dejando sólo la dirección oficial (posiblemente bajo la influencia del español, ver abajo), estas diferencias han sido de suma importancia para la caracterización de relaciones sociales en el pasado. La distancia social se ha caracterizado por el uso de las formas oficiales, la proximidad social mediante el uso de formas familiares (posiblemente reflejando una distinción social, similar a *vous* y *tu* en francés). La dualidad ha significado un reconocimiento de estrecha relación. Las formas inclusivas y exclusivas de la primera persona del plural han proporcionado al oyente con información obvia e inequívoca, por ejemplo, en frases distintivas como *'iyaanekhen*, "nos vamos" (los dos de nosotros, pero no el resto); *'oyikhen*, "nos vamos" (nosotros, pero tú no), y *'ineekhen*, "nos vamos" (usted, y el resto de nosotros).[60]

60 Para mi sorpresa, Antonio Tovar afirma que no hay distinción inclusiva/exclusiva en la primera persona del plural en mataco: *"No hay distinción de "nosotros" "inclusivo y exclusivo*". Algo más tarde, sin embargo parece contradecirse a sí mismo, al afirmar que: *" Entonces hay junto al 'nosotros' normal un 'nosotros' plural de 'yo' referido a 'nosotros', la familia' "*(1961:17). De manera similar, Harrington afirma que: "El mataco - - - no tiene dualidad" (1948:27), una declaración que, como podemos ver en el texto, no se sostiene, al menos no para el 'weenhayek.

2.4. El idioma como espejo de cambio cultural

A pesar de que hay frases como: "El lenguaje se ha mantenido esencialmente el mismo, excepto por los cambios en el léxico" (Kalmár 1986:151), sabemos que también hay cambios que se producen en la estructura. Ya hemos visto algunas de estas en juego en el 'weenhayek, donde las diferencias de género han dado paso a una función de dicotomía familiar. Sin embargo, es en los cambios en el léxico, sobre todo cuando se trata de palabras prestadas, que, con mayor facilidad, podemos rastrear las influencias culturales externas.

El 'weenhayek es una lengua aglutinante. También cuenta con una calidad onomatopéyica notable. Creo que estos dos aspectos ayudan en la integración de conceptos y/o palabras extranjeros en la lengua. En algunos casos podemos ver cómo el primer principio está trabajando en la incorporación de nuevas ideas, en otros casos, el segundo.

Las cualidades aglutinantes tradicionales se encuentran en, por ejemplo la incorporación de los sustantivos en verbos, por ejemplo, en el caso de *woyeh* ('hacer') y *'ahuutsaj* (baile especial de ceremonía) que resulta en *wo'ahutsaja'* (bailar la danza 'ahuutsaj), o *woyeh* y '*elh* ("otro") que resulta en *wo'elha'* ('cambio'), literalmente "hacer otros". Lo mismo sucede con el verbo *yeneh* y el sustantivo *'noo'wet* ("casa") que da lugar a un nuevo verbo: *yen'weta'* ('asentarse' o 'dar lugar a').

Onomatopeya se encuentra naturalmente en palabras que describen el sonido de un animal, por ejemplo, *'yhàw, 'yhàw* (sonido de un gato). Esta calidad es a menudo transferida a un nombre genérico de una especie, como *kyeeky'e'* ("cotorra"), '*ispoolop* ("boyero negro"), o *tsahaaq* ("chaja" o "chajá") — todas aves bastante comunes. También se manifiesta en verbos como *ts'u'* ("chupar"), *t'ulh* ("orinar"), *qàlààj* ("caer al suelo"), *qàmh* ("gotar"), y *yokkyàjw* (el sonido de "agua corriente" o "agua que salpica').

También hay un proceso epistemológico que ayuda en la integración de nuevas ideas. Esto se ve en la idea de identificar "caballo", un fenómeno tardío que a través de afijación se etiqueta como *'laataj* (de la palabra 'weenhayek de "tapir", "*iyee'lah",* y el sufijo para "grande"–'*taj*), es decir "tapir grande"- una característica llamativa si se conoce ambas especies. Lo mismo ocurre con la anteriormente desconocida oveja, "*tsoo'nataj"*, que se compone de *tsoo'nah* ('ciervo') y -*taj* ("grande"). (Cf. Remedi 1896:510).

Afijación es un método a menudo empleado también en la presentación de fenómenos endémicos como en *suulatajwaj*, el oso tamandua o "oso melífero", que se denomina a través de una combinación de *suulaj* ("oso hormiguero gigante") y el diminutivo *-jwaj* ("pequeño"). Un caso similar

se encuentra en el nombre del carpincho, *'àànhàlàtaj*, que se forma de la palabra para vizcacha '*àànhàlà* y el aumentativo *-taj* ("grande").

Todo esto en conjunto hace que el 'weenhayek es un idioma extremadamente adaptable. Parece que es muy apto para manejar fenómenos no familiares lingüísticamente, y por lo tanto epistemológicamente. "Nombrar" una cosa significa familiarizarla, para que sea "apta" dentro de la cosmología existente.

Este tipo de incorporaciones, naturalmente, también refleja las huellas de influencia externa. Conociendo algo de la historia 'weenhayek, es fácil ver las influencias de los períodos de intercambio con, por ejemplo los quechuas, guraníes y los conquistadores españoles. El primer período, probablemente antes del siglo XIX, cuando los 'weenhayek estacionalmente migraban para trabajar para los quechuas en actividades agrícolas, se refleja en varios aspectos de su lengua.

Tres palabras de esta época denotan los animales *kwuutsi'* ("cerdo") y *miitsi'* ('gato'), así como la bebida caliente *máatí* ("mate"). Otras palabras de préstamo (o posibles coincidencias o etimología común) encontramos en las palabras de mujer, *"atsiinha"* (quechua: "china") o una de las palabras para el trigo, *tantan*, (quechua: *"t'anta"*, "pan") (Remedi 1896:510). Cabe señalar, sin embargo, que muchas palabras prestadas del quechua se relacionan justamente con el "juego ceremonial" de *sokwa', tawa* o "el juego del río" Métraux concluye lo siguiente:

> Todos los indios del río Pilcomayo son jugadores rabiosos. Su juego favorito se llama tsuka o tsukok (de quechua chunka, "10"), que puede ser jugado por 2, 4 u 8 personas. - - - numerales *quechuas* son utilizados para calcular la puntuación, una convención que fuera de toda duda indica el origen andino del juego.[61] (Métraux 1946:337).

El juego *sokwa'* se juega en el suelo con un campo marcado por figuras dibujadas en la arena. Los dados están hechos de bambú o de madera, los marcadores están hechos de pedazos de madera. A veces se utilizan cosas personales como lanzas o cuchillos en lugar de los marcadores. El "río" es una típica invención del Chaco (que no está representada por un término quechua). El cálculo se hacen tanto en 'weenhayek, como en la vecina

61 El texto original en inglés dice: "All Pilcomayo River Indians are rabid gamblers. Their favorite game is called tsuka or tsukok (from Quechua chunka, "10"), which may be played by 2, 4, or 8 persons. - - -*Quechua* numerals are used to reckon the score, a convention which indicates beyond doubt the Andean origin of the game." (Métraux 1946:337).

lengua chorote, completamente en quechua:

quechua	***chorote***	***‘weenhayek***	***valor nominal***
chunka = 10	*shuke*	*sokwa’* [suka’]	1 punto
kinsa	*kima*	*kyime*	3 puntos
tawa = 4	*tauva*	*táawah*	4 puntos
manákaj	*lahipa*	*meey*	0 puntos[62]

Un término de un juego similar de hazaña, coincide con el término de "cuatro puntos": *táawah* (del quechua *tawa*, es decir, de cuatro), en el juego *sokwa’*.

La gran influencia del quechua en los términos del juego de *sokwa’* indica que este juego en particular fue aprendido en los Andes, durante la migración de trabajo allí, y luego fue transformado en un juego del Chaco (por ejemplo, agregando el concepto del "río", *teewok*). La mayoría de las palabras prestadas de hoy son por lo general de origen español, sin embargo, se denota que el imperialismo criollo ha tenido un impacto mucho más profundo en la cultura ‘weenhayek.

La mayoría de estas palabras son, como siempre en un intercambio lingüístico, encontradas en áreas que son nuevas en el ‘weenhayek, como en alimentos, herramientas, animales introducidos, y en innovaciones técnicas. Algunas de ellas son adaptaciones puras de palabras en español, como: "*‘aawutu*" (de auto), *‘oolíwoh* (esp.:*olivo*), *‘úuwah* (esp.: *uva*); *jwaawonh* (esp.: *jabón*); *kaalaméloh* (esp.: *caramelo*); *kaanástah* (esp.: *canasta*, *cesta*); *kyéesu’* (esp.: *queso*); *lâàpis* (esp.: lápiz); *maatseta’* (esp.: *machete*); *meesa’* (esp.: *mesa*); *nâàyloh* (esp.: *nylon*, *bolsa de plástico*); *naalánjwah* (esp.: *naranja*); *pààla’* (esp.: *palaain*); *pààle’* (esp.: *padre [católico), sacerdote* ; *pààpelh* (esp.: *papel*); *qaalya’* (esp.: *cabra*); *taalo’* (esp.: *tarro, lata*); *telenh* (esp.: *tren*); *toolo’* (esp.: toro), y *toloompa’* (esp.: *trompa, "arpa del judio"*).

Si se lo estudia con cuidado, todos estos términos son tomados directamente del español. La capacidad de integración de los ‘weenhayek se demuestra, no sólo en la adaptación lingüística que he denotado anteriormente sin embargo, pero aún más en *composición*. Encontramos palabras como ‘estación de tren,’ que en ‘weenhayek se decribe como *teleenqasthawet* – "donde el tren tiene su casa". Otros ejemplos son p.ej. *pààpelh’wole’,* "papel-hoja" (lámina de papel) o *pààpelhhih*, "papel-su lugar"

62 Estas palabras fueron extraídas de Karsten 1932:202, 1946:337 Métraux, y Claesson 2006.

(‘carpeta’ o ‘archivador’).

Español adaptado se utiliza en campos donde la cultura ‘weenhayek no tiene términos endémicos adecuados propios, como los números de más de cinco, las mediciones, las palabras de los días de la semana, para los meses del año, etc. Aquí se emplea el español sin mucha alteración, probablemente porque estos términos pertenecen a la comunicación con los de afuera [los de habla hispana]. A veces se utiliza palabras prestadas del español y construcciones endémicas en forma paralela. En el caso de las formas masculinas y femeninas para ganado, la palabra prestada del español *tooló* (esp.: *toro*) es la más utilizada para ‘toro’, mientras que la construcción endémica *ky’uwaase*, “ciervo de cuerno grande” es utilizada para ‘vaca’.

Las palabras onomatopéyicas para innovaciones técnicas, traídas desde el exterior, incluyen *jwaatatat* (“camión”) y *tastas* (“máquina de escribir”), expresiones que no necesitan explicación. Ejemplos de tratamiento epistemológico de las innovaciones o nuevas ideas son *‘laatajkyinaj* (‘bicicleta’), literalmente “caballo de hierro”, *we’yààtaj*(‘avión ‘), literalmente “volar grande”, y ‘*isiihih* (‘foco’), literalmente “ilumina su lugar.”

Así hemos visto tanto respuestas creativas a los desafíos externos, como también adaptaciones únicas. Sin embargo, el elevado número de palabras prestadas del español reflejan su fuerte influencia en el ‘weenhayek. Este impacto constante puede ser la razón también para algunos otros procesos lingüísticos en curso, a los cuales aludimos más arriba. La desaparición sucesiva de pronombres familiares y formas familiares de verbos pueden reflejar ese cambio. En español, no hay distinción de este tipo y este hecho puede haber influido en los hablantes jóvenes que ahora están acabando con las formas familiares.

Otro proceso es el de la transformación de la ‘k’ labializada [*kw*] en un regular velar [*k*], por ejemplo, cambiando *nitakw* (‘dos’) en *nitak* o *tokw* (“no”) en *tok*. Teniendo en cuenta el sonido de la ‘k’ plana en español, este puede ser un ejemplo de la asimilación, es decir, “el cambio de un sonido bajo la influencia de un sonido cercano, en la que las articulaciones de los dos sonidos se vuelven más similares”[63] (Barber 1979:60).

63 El texto original en inglés dice: “the change of a sound under the influence of a neighboring sound, by which the articulations of the two sounds become more similar” (Barber 1979:60).

2.5. El idioma como depósito de cultura

> Recuerde que el planeta no puede existir sin nosotros — la diversidad biológica y la diversidad lingüística y cultural, que están relacionadas y se apoyan mutuamente son un prerrequisito para la vida en la tierra - - - Con cada último orador de una lengua, una vasta biblioteca muere — y puede ser que había tenido en ella soluciones a algunos de los problemas urgentes para la supervivencia del planeta.[64] (Magga y Skutnabb-Kangas 2003:47).

Mis padres una vez nos visitaron en el campo. Una mañana mi madre y yo dimos un paseo, junto con, en ese momento, mi primer consultor, Celestino Màànhyejas Gómez. Cuando caminamos por un bosque, muy diferente al de su niñez, ella tenía muchas preguntas. Y Màànhyejas tomó tiempo para responder a todas. Posteriormente, su comentario a mi fue: "Este hombre lo sabe todo!"

En todas las sociedades hay personas con intereses particulares y talentos diferentes. La persona con que nos encontramos en el relato anterior, Celestino Màànhyejas Gómez, era un hombre con muchos talentos en varias áreas.[65] Nació en la década de 1920, por lo que había visto la rápida transformación que la sociedad boliviana en general, y la 'weenhayek en particular, había experimentado. Estando un poco en desventaja por causa de un pie lastimado que no sanaba, no podía hacer uso de sus habilidades como pescador. En lugar de esto, fue consultor apto en una serie de proyectos de investigación, que van desde la etnofarmacología, la lingüística y hasta la etnografía.

En este contexto, Mááhnyejas tendrá que representar la "biblioteca ambulante" de Magga y Skutnabb arriba. Después de que él falleció hace varios años atrás, intelectuales 'weenhayek de mediana edad se han quejado a mí de que no tomaban tiempo con él. Ahora están pidiendo de mi mis notas de campo para refrescar sus conocimientos sobre el pasado, un conocimiento que era de poca importancia para ellos cuando eran jóvenes.

---

64 El texto original en inglés dice: "Remember that the planet cannot exist without us — biodiversity and linguistic and cultural diversity, which are related and support each other mutually are a prerequisite for life on earth - - - With every last speaker of a language, a vast library dies — and it might have had in it solutions to some of the urgent problems for the survival of the planet." (Magga & Skutnabb-Kangas 2003:47)

65 Ver más información biográfica en Vol.s 2 y 8.

Si sólo la lengua ‘weenhayek es transmitida a sus hijos, el idioma en sí tiene una gran cantidad de información sobre su propia cultura y medio ambiente, y, como veremos más adelante, la capacidad para otro punto de vista epistemológico. Es posible aprender un oficio tradicional sin aprender el vocabulario — pero es mucho más difícil. Es probable que tenga que inventar nuevos términos en el proceso. Es posible clasificar a los insectos del Chaco sin saber ‘weenhayek (u otra lengua indígena), pero entonces esto implicaría nombrar todos ellos, y luego adjuntar una descripción de su hábitat, su carácter, etc. Todo esto ya está ahí en el idioma ‘weenhayek.

Se ha repetido con frecuencia que “entre pueblos primitivos,” el lenguaje es “adaptado a sus necesidades materiales” (Barber 1979:26). Esto es cierto en un sentido: el idioma es, sin duda, adaptado a las necesidades materiales de sus hablantes; pero sin embargo, falso en otro: ¡*todos* los idiomas son precisamente eso! Siempre que haya una necesidad, los seres humanos encuentran palabras para denominar los fenómenos. Es por eso que hemos tenido que aprender nuevas palabras, (o con frecuencia palabras con un significado alterado) en el idioma inglés en las últimas décadas, por ejemplo, “byte”, “scroll”, “enter”, “e-mail”, “at” y así sucesivamente. Este reciclaje (y a veces inventos) de palabras para cubrir una nueva área es muy significante para el proceso de familiarización, o conquista cultural de fenómenos nuevos en la cultura.

El ejemplo clásico de cualidades inventivas y de adaptación de un idioma a su entorno es la profusión de los términos de ‘nieve’ en las lenguas inuits. Mientras el castellano tiene una, o posiblemente dos palabras para este fenómeno (si tenemos en cuenta “aguanieve”), las lenguas inuits tienen muchas. Todas estas cualidades expresan que son de interés para su vida cotidiana. Tienen términos para “nieve fina”, “nieve seca”, “nieve blanda”, etc., conceptos que tenemos que construir en castellano, pero que son lexicalizadas entre los inuits. (Trudgill 1979:27). Otro ejemplo bien conocido por los antropólogos de un léxico muy detallado en un campo donde sólo tenemos algunas expresiones, es el nombre de las marcas de color para bueyes entre los nuer, un pueblo nilótico de Sudán (Evans-Pritchard 1981 (1940)).

Así, el idioma es en sí mismo, un reservorio de conocimiento local, de técnicas determinadas, y de etnociencia. Al compilar un libro de zoología local para estudiantes de escuelas ‘weenhayek, descubrí que los científicos occidentales, como yo esperaba, sabían más sobre los animales grandes y conocidos del Gran Chaco que los indígenas. Ellos habían sido estudiados por especialistas pagados para hacer precisamente eso y nada más. Pero

cuando llegué a animales menos conocidos, me encontré con que los ‘weenhayek a menudo sabían más que el biólogo, incluso en campos donde el conocimiento era “inútil” para su subsistencia, por ejemplo, de lo que esos animales se alimentan, cuántas crías tienen, etc (Alvarsson 2004). El conocimiento local de repente superó el conocimiento académico.

Una dificultad en la transferencia de conocimientos locales a las lenguas occidentales es la diferencia en taxonomías. En ‘weenhayek no hay nomen absoluto por tan sólo “plantas” o incluso por “naturaleza”. Como en muchos otros idiomas de recolectores, están faltando, probablemente porque son dados por sentados, o porque no hay tal necesidad en sus taxonomías.

Una vez más la gran profusión de fenómenos biológicos, desconocidos para la ciencia occidental, está bien cubierta por términos ‘weenhayek. Como veremos, estos términos también contienen información acerca de estas especies y sus características. La fiabilidad de los conocimientos locales se hizo evidente cuando, como un ex-estudiante de zoología, llegué al Gran Chaco por primera vez en la década de 1970. Al trabajar con la fauna local en el idioma ‘weenhayek, mis asesores me hablaron de *‘aawutsaj.* A partir de sus descripciones, pude deducir que estuvimos hablando de (*Tayassu tajacu*), es decir, el ‘pecarí collar.’ Después hablaron del *niitsaj*, y no me costó entender que se trataba de (*Tayassu pecari*), el ‘pecarí de labios blancos.’

Sin embargo, cuando comenzaron a describir un tercero, el *‘amootaj,* yo no les creía. Yo rápidamente lo califiqué de “mitológico” (!) ¡Sólo habían *dos* especies de pecaríes en el Gran Chaco! Al menos yo creía que sabía, después de haber estudiado algo de zoología. Lo que no sabía, sin embargo, era que apenas un año antes, en 1975, los biólogos habían “descubierto una nueva especie mamífera” y que la habían llamado (*Catagonus wagneri*) o el “pecarí del Chaco”. Los ‘weenhayek, y los otros indígenas de la zona, por supuesto, lo habían conocido durante siglos o milenios. Solo fue nuevo para los biólogos.

Para ilustrar la diferencia entre dos de las lenguas “locales” en el área, ‘weenhayek y español, he elegido la esfera de las abejas y las avispas. Aquí, de inmediato surge un problema taxonómico. Mientras el español habla de “especies de insectos”, el ‘weenhayek clasifica “mieles”, no las abejas o avispas. Así, en la lista de abajo *woo’nah* es una “miel” que se encuentra en nidos colgados en los árboles. Las abejas que producen esta miel se llaman en realidad *woo’nahwo’*, que es “guardianes” de la miel *woo’nah.* Esto es por supuesto lógico, abejas tienen un valor de consumo bajo para los ‘weenhayek, mientras que los diferentes tipos de miel sin duda son importantes.

Ahora bien, si aceptamos esta pequeña inclinación en la clasificación, podemos afirmar que hay 20 diferentes especies clasificados, todos teniendo nombres genéricos en 'weenhayek. En español, nada menos que ocho de ellos no tienen nombre alguno, además, tres especies *comparten* un nombre (números 11 y 19, 10 y 09, 14 y 15) que significa que no pueden transmitir información exacta. En total, seis especies tienen nombres genéricos en español (una de ellas, "vieja", posiblemente una traducción prestada del 'weenhayek, véase arriba), y algunas de ellas llevan muy poca información léxica.

Mieles (abejas y avispas) utilizadas por los 'weenhayek

'Weenhayek	***Español***
1. *' aa' nilistaj /jwitsaajtaj*	extranjera
2. *maatseta'*	-
3. *maatsetaj*	-
4. *mahsee'*	-
5. *naalhataq*	-
6. *noosoytaj*	-
7. *noowalhek*	chiguana
8. *piinu'*	-
9. *puumtsaj*	miel de burro
10. *puumtsetajwaj*	miel de burro/burrito
11. *soopjwah*	cigarrera
12. *takwjwajpaaset*	-
13. *telah*	vieja
14. *weejhyàt*	moromoro
15. *weejhyattaj*	moromoro
16. *woo' nah*	balita/bala
17. *woo'nataj*	carán
18. *woosa'*	señorita
19. *wootunte'*	cigarrera
20. *yeek' laj*	-

Por el contrario, el 'weenhayek tiene 20 términos genéricos diferentes, que se basan en un amplio conocimiento entomológico. Algunos de estos términos dan información importante para los recolectores de miel, por ejemplo, que la abeja europea (*Apis mellifera*) (Nº 1), pica o que la miel de la

Nº 6 es salada y nada que buscar si quiere dulces. Por lo tanto, como punto de partida para un zoólogo, el 'weenhayek es mucho mejor que el español.

Otro ejemplo se puede tomar de la terminología de parentesco. Como Trudgill acertadamente afirma: "*el entorno social* también puede reflejarse en el lenguaje, y muchas veces puede tener un efecto sobre la estructura del vocabulario. Por ejemplo, el sistema de parentesco de una sociedad por lo general se refleja en su vocabulario de parentesco, y esta es una razón por la cual los antropólogos tienden a estar interesados en este aspecto particular de la lengua"[66] (1979:27).

La terminología de parentesco de los 'weenhayek ha sido presentada muy detalladamente en otro contexto (ver Vol. 1, capítulo 12). Por lo tanto, en este contexto, voy a destacar sólo algunos aspectos de la misma que son de particular interés para nuestra discusión. Como ya hemos señalado, el lenguaje y la estructura social se refuerzan mutuamente. La terminología de parentesco incorpora principios subyacentes de una sociedad determinada. En este sentido, el 'weenhayek no constituye ninguna excepción.

La terminología ilustra similitudes y diferencias en lo que se trata de "parentesco" entre los 'weenhayek y nuestras propias sociedades occidentales. Entre las similitudes, nos encontramos con seis términos exclusivos de la familia nuclear: '*olhaam* (término para el ego, "yo", si el orador es un hombre o una mujer); *'nooky'ejwah* (término de "cónyuge", si el que habla es un hombre o una mujer); *'nooqoh* (madre), *'noojkyah* (padre) *'nolhààse'* (hija), y *'nolhààs* (hijo/s). La singularidad de estos términos les da un énfasis especial. Representan los conceptos claves en la orientación de la familia del ego y el de la procreación.

Similitud con el castellano se encuentra también en los términos de 'abuelo', 'abuela', 'tío', y 'tía'. En el sueco, por ejemplo, no es posible utilizar este tipo de generalización. Estos términos tienen que ser etiquetados con información acerca de si la persona pertenece a la línea del padre o a la línea de la madre. En castellano, así como en 'weenhayek, esto no es necesario.[67]

---

66 El texto original en inglés dice: "the *social* environment can also be reflected in language, and can often have an effect on the structure of the vocabulary. For example, a society's kinship system is generally reflected in its kinship vocabulary, and this is one reason why anthropologists tend to be interested in this particular aspect of language" (Trudgill 1979:27).

67 En sueco 'abuelo' es a la vez *farfar* (abuelo paterno) y *morfar* (abuelo materno) ; 'abuela' es a la vez *mormor* (abuela materna) y *farmor* (abuela paterna); 'tío' es a la vez *farbror* (tío paterno) y *morbror* (tío materno) y 'tía' es a la vez *moster* (tía materna) y *faster* (tía paterna). En 'weenhayek 'abuela" es 'nootelah; "abuelo" es *'nookyàtih*, 'tío' es *'noowithokw* y 'tía' es *'noowit'ojw.*

A diferencia del castellano, sin embargo, los dos últimos términos sólo se pueden utilizar para consanguíneos, no para afinados.

La mayoría de los términos 'weenhayek de parentesco son generacionales, es decir, que representan (casi) todos los familiares de un determinado sexo y generación. Esto es especialmente cierto de los parientes consanguíneos, haciendo hincapié en la importancia de los lazos de sangre. En este caso, hay doce términos relacionados con seis distinciones generacionales: dos para la generación de los abuelos del ego (un masculino y un femenino), dos para los padres de la generación del ego, dos para los parientes mayores de la generación del ego, dos para los parientes más jóvenes de la generación del ego , dos para la generación de los hijos del ego y dos para la generación de los nietos del ego. Aparte de la familia de origen del ego y la de su procreación, estos términos incluyen todas las relaciones posibles consanguíneos. Estos términos son por lo tanto categóricos, se aplican a una categoría más amplia, y el comportamiento hacia un representante de una de estas categorías es regido por su posición de parentesco, las generaciones mayores están mostradas más respeto que las más jóvenes. (cf. Métraux 1946:310-311).

A través de este sistema, hermanos se igualan con los términos de primos. Esto indica que todas las personas de la generación del ego, que viven en el mismo hogar son considerados como "hermanos y hermanas" del ego; también implica que hay una estrecha relación dentro de esta generación. Esta relación también excluye la posibilidad de matrimonio. Es fácil deducir de esta terminología que todas unificaciones con hermanos o primos son consideradas incestuosas.

Una cuarta categoría de términos de relación es la de "personas casadas dentro de la familia consanguínea del ego" y de hecho consiste de sólo dos términos, independientemente de la filiación generacional. La generalidad de estos términos, de hecho, hace hincapié en una importancia secundaria de los cuñados o cuñadas. Una persona que está tan cerca como una "cuñada," por ejemplo, la esposa de un hermano, es llamada por el mismo término general, como tal vez unas 20 personas más que se casaron dentro de la familia del ego.

La quinta y última categoría, "los cónyuges de los consanguíneos del cónyuge", es decir, personas casadas con parientes del cónyuge del ego, da mayor énfasis a esto. Se compone de un solo término: *'noohayhajwah,* es decir, cónyuges hombres o mujeres de consanguíneos del cónyuge del ego, por ejemplo, marido de la hermana de la esposa, que muestra la mínima atención prestada a esta categoría que es de menor importancia al ego. Sin embargo, también indica la red social casi sin fin que el parentesco representa

en este tipo de sociedades.

Esto basta para demostrar la claridad con que las relaciones de parentesco se reflejan en la terminología ‘weenhayek. Podemos ver cómo la sociedad está claramente basada en principios cognaticios, no-lineales. Dentro de la antropología cultural y social, este sistema es conocido como la terminología generacional “hawaiana” (ver Vol. 1). El lenguaje por lo tanto refleja la sociedad. El lenguaje, sin embargo, también es preceptivo, diciéndole a la gente qué hacer y qué pensar de ello.

2.6. El idioma como implemento epistemológico

> [Sobre los pilagá:] Es una lengua extremadamente difícil. - - - El vocabulario es sumamente rico y abundante en sinónimos y expresiones simbólicas. - - - es agradable, y las oraciones, a veces recitadas en verso blanco, son melodiosamente bellas.[68] (Henry & Henry 1974:7)

¡El presente sub-capítulo es difícil distinguir del anterior en muchos aspectos! Taxonomías, por ejemplo, no son sólo ejemplos de elementos en un depósito cultural. También ayudan a la gente pensar. Son implementos epistemológicos. En la presente sección, nos centraremos en esta, la segunda dimensión, la de la lengua ‘weenhayek, la forma en que hace posible para la gente pensar de una manera particular, pero también, posiblemente, la forma en que lleva a la gente a pensar de una manera determinada. Sabemos ahora que el mundo de vida del ‘weenhayek ha influido en, y estructurado su lenguaje, pero ¿cómo está influenciando esta herramienta en su pensamiento?

Vamos a empezar con los numerales. En el occidente tenemos una cantidad infinita de números cardinales. Empezamos a contar 1, 2, 3, 4, 5, y seguimos adelante, hasta donde tengamos que llegar. En los presupuestos de una nación hablamos incluso de miles de millones. Entre los ‘weenhayek la situación es muy diferente. En su lengua vernácula son muy pocos los “verdaderos” números cardinales — si hay algunos en absoluto ... Cuando d’Orbigny visitaba el Gran Chaco, afirmó que en el mataco había hasta 17 números cardinales (1896a:143). Pero algunos de estos son claros conceptos erróneos. El primero es “befagla” (“uno”), una palabra que no reconozco

68 El texto original en inglés dice: It is an extremely difficult language. - - - The vocabulary is extraordinarily rich and abounds in synonyms and symbolic expressions. - - - [it] is a pleasant one, and prayers, sometimes recited in blank verse, are melodiously beautiful.” (Henry & Henry 1974:7)

de inmediato, pero que puedo interpretar como una variante de *'iweyhalha* ("uno" o "único"). El segundo es más fácil de identificar: "tácuas" ("dos"), a saber que *tààkwjwas* es una abreviatura de *nitààkjwas* (véase más adelante). Los siguientes son imposibles de identificar, excepto por el número "12" que d'Orbigny llama "natujuayel" y que es demasiado similar a *laajtumjwáyelh* ('tres') para ser sólo una coincidencia. Número "17", "loos," también es identificable, es decir, demasiado similar a *'aloos* ("algunos", "unos pocos"). El resto parece estar constituido por morfemas aislados o palabras relacionadas. Por lo tanto, parece que hay una prueba más de la inventiva amerindia para proveer a los visitantes con una respuesta afirmativa, más que una prueba real de los números existentes.

Esta conclusión se ve corroborada por su contemporáneo Pelleschi, quien afirma que los pueblos del Chaco, en general, tienen sólo cuatro números cardinales: "es común entre los indios del Chaco a contar sólo hasta cuatro" (1897:255). Medio siglo después, en 1948, Harrington nos provee con cinco números cardinales, todos fácilmente identificables con la lista de abajo, excepto la palabra "cuatro" que no reconozco: 1. "wayhal-a", 2. "takw," 3. "naxtufwayel," 4. "tufwantes," 5. "okwe-wahyal-a," y "último" "małen," ('ł' = 'lh'). (1948:27).

Los números cardinales y palabras relacionadas que he sido capaz de compilar siguen en la lista a continuación:

Numeros "cardinales"

1. *hátejwaji', 'iwehyalhah* — 'uno,' (y "uno solo")
2. nitàkw,— 'dos' (y "ambos") *nitààkjwas* — "tan sólo dos"
3. *laajtumjwáyelh* — 'tres' (y en "tres veces")
4. *tumwek* — 'cuatro'
5. *nookwey' 'iwehyalhah* — 'cinco'
6. *tijwek* — 'diez'

"Términos parecidos a números"

'aloos — 'algunos' (también: 'unos pocos')
'imààlhékye' — 'segundo' ("ser el segundo")
'*itolajlh* 'cero' (: más exacto 'vacío' o 'redondo', 'circular;' una descripción del grafema)
'*iwéelhkye'* — 'uno' (posiblemente conectado a extensión, como en "una noche completa")
lapéeseh — 'último' ("el último")
ti'kyunh — 'primero' ("ser el primero")

wujwpe'— 'muchos'

Cabe señalar que pocos de estos son números "cardinales" reales. La palabra para "tres" es un ejemplo. Es demasiado larga para ser utilizada en una enumeración. Además, el significado es interesante en este contexto: "uno falta en el último par." Esto podría realmente indicar que el 'weenhayek básicamente cuenta de dos en dos. La existencia de dos (o también tres) términos parecidos a numerales, parece corroborar esto: *nitàkw* de 'dos' y *tumwek* de 'cuatro' (y, posiblemente, la existencia de *tijwek* para 'diez'), que aquí tenemos uno, dos y cinco pares. ¿Entonces por qué no tres y cuatro pares? (No hay números de "seis" o "ocho"). Una hipótesis sería que una vez que el 'weenhayek va más allá de dos pares, cambia a los dedos. Cinco dedos, es decir, "una mano" *nookwey' 'iwehyalhah,* es una construcción evidente. Si usted junta las dos manos, como para coger algo, se las ve como una canoa, una expresión que está cerca de lo que posiblemente significa *tijwek* (*tij* es "cavar" y *tijej* es 'mantener juntos ").

Tiempo es otro asunto que probablemente influye en nuestra manera de pensar. En castellano los tiempos presente y futuro están más cerca entre sí que el pasado. Podemos decir: "me voy ahora" y podemos decir "en cambio me voy mañana" (a pesar de que la forma correcta, por supuesto, habría sido "me iré mañana"). Sin embargo no podemos decir "me voy ayer". Esto violaría todas las reglas lingüísticas que hemos adquirido desde que éramos niños.

El tiempo presente, empero, se mezcla bien con el futuro. Si alguien ha fallado en conseguir entrada para un evento anual, la persona fácilmente puede decir: "Bueno, me voy el próximo año..." Esto se debe a que el castellano en cierta medida pertenece a lo que los lingüistas llaman idiomas "futuristas". El futuro está integrado en el presente, mientras que el pasado es claramente separado.

En el 'weenhayek la situación es todo lo contrario. Si la "membrana que divide", este fenómeno imaginado que separa nuestro cálculo de tiempo en dos partes principales, se encuentra justo *detrás* del hablante de castellano, es justo *por delante* del hablante de 'weenhayek. Para un 'weenhayek es bastante natural decir '*oyik* ('me voy' o 'camino') y se refiere a un acto de, por ejemplo, dejar el lugar de inmediato, o incluso un acto en el pasado, algo que sucedió unos segundos antes, o el día anterior, o incluso un año antes. Para indicar la cantidad de tiempo transcurrido, sólo agrega pequeños marcadores, *ne'* por algo que ocurrió más recientemente, o *te'* por algo que pasó hace unos días, etc. Lo que no puede hacer, sin embargo,

es utilizar la misma forma para indicar el futuro inmediato, ni siquiera los segundos venideros. Entonces el tiene que transformar el verbo mediante la inserción del complejo de tiempo futuro y la forma resulta ser *"oyikhiyeela"*. 'Weenhayek es entonces un idioma "imperfectivo", es decir, que refiere el presente al pasado, en lugar de hacia el futuro — ¡algo que debería reflejarse en su manera de pensar!

Un tercer asunto importante cuando se trata de interpretar lo que vemos es la clasificación de colores. En el occidente utilizamos una serie de términos de colores que creemos que son incuestionables: "rojo" es rojo, y "azul" es azul, etc. A veces hablamos de "cuatro colores básicos" (utilizados, por ejemplo, en impresoras): rojo, amarillo, azul y verde. A veces añadimos dos que en realidad no son colores: blanco y negro. De estos colores (o tonos) podemos producir por ejemplo naranja, marrón, violeta y el añil. Por último, hay una gran cantidad de variedades que son resultados de mezclas o matices: (combinaciones similares) gris ceniza, verde mar, vino tinto; (significados transferidos) bronce, crema, oro, lima, ocre, melocotón, rosa, plata, y turquesa, etc.

En 'weenhayek, el sistema es muy diferente. Los dos contrastes básicos están ahí: *'ipelaj'* blanco', e '*ikyalaj* 'negro' o 'oscuro'. El color entremedio es *hits'ajlhih* o 'gris' y 'de tono gris.' Luego tenemos '*ikyàt,* "rojo", *'yaqa'tu'*, 'amarillo', y *'watshanh* "verde". Estos son los colores básicos. Pero ya aquí tenemos problemas desde una perspectiva occidental. *'Ikyàt* cubre todos los matices desde lo que llamamos 'rojo' hasta 'marrón.' '*Watshanh* no sólo es 'verde', sino que abarca todos los matices de 'verde' a 'azul'. También significa "vida" o "viviendo." Luego están los matices particulares de rojo: *"awas"* que cubre los colores de rojo a rosado, (utilizado por ejemplo, acerca de 'rojo en la cara') y *yokjwamh* que se lee "de color rojo."

Después hay toda una nueva área de términos de colores que se relaciona con la forma del objeto donde se encuentra el color, o una dimensión de afuera hacia adentro. El sufijo *–hi'* indica 'dentro,' como en '*ikyàthi'* "rojo por adentro." Este adjetivo se puede utilizar sobre el río cuando se pone rojo de la tierra arrastrada desde las montañas, el río es *'ikyàthi'* 'rojo por adentro.' Debido a la final original ('-j'), el término para "negro por adentro" se pronuncia *'ikyalaji'*. Un sufijo estrechamente relacionado es *-lhih*, que indica "por todo", como en *'ipelajlhih* que indica un objeto redondo, como una taza, que es blanco "por todas partes." El concepto de "redondez" está integrado en el término de color. Un sufijo tercero, relacionado es *–kye'*, que denota un elemento oblongo. *'ikyalajkye"* El término podría traducirse "oblongo negro." Se usa en expresiones como: "el caballo es negro." Por

último, objetos multicolores son descritos por un término léxico: *talesay'*, como la apariencia de múltiples colores de un jaguar o una jirafa, "*talesakye*" es lógicamente una descripción de, por ejemplo un caballo ruano o tordillo.

Por último, sólo unas pocas notas breves sobre otras particularidades del 'weenhayek para ejemplificar la enorme variedad de matices. Al relatar un incidente de haber visto a una mujer llevando una bolsa llena de fruta de algarrobo maduro, no es posible en 'weenhayek decir exactamente eso. En primer lugar, es necesario aclarar la *procedencia* de la información. ¿Es esta información de segunda mano o es de primera mano? Esto está claramente marcado por los marcadores de tiempos cortos, mencionados anteriormente. Si la persona misma que cuenta la historia vio a la mujer, agrega *te'*, si no lo hizo, pero lo oyó de otra persona, ella dice *p'ante'*.

Además, para obtener una imagen completa, es necesario elaborar la *perspectiva,* y por añadir otras partículas pequeñas, responder a las preguntas: "¿Ella vino en dirección hacia usted, o solo pasó por usted?" "Ahora si pasó junto a usted, ¿lo hizo caminando sobre un terreno más alto, terreno más bajo o en el mismo nivel que usted?" Esto, por supuesto, ayuda al oyente a localizar el incidente y determinar la perspectiva del espectador.

Esto será suficiente para indicar las diferencias grandes entre el idioma 'weenhayek y el castellano. ¿Cómo afectaría a su forma de pensar si su sistema de numeración se basaría en pares en lugar de entidades individuales? ¿Quiere esto decir que, por ejemplo, compartiendo en forma natural su cuota de peces con su socio, debe contar "uno para ti, otro para mí" en lugar de "uno, dos" (para mí)? Por otra parte, relaciona esta manera de pensar con la vieja regla de propiedad limitada: "sólo uno de cada clase"? Si tengo un par de pantalones y recibo un nuevo par, voy a tirar el primer par --- o regalar el segundo. ¿Fue esto ya implícito en la lengua?

En el Occidente, un dicho se ha hecho popular durante las últimas décadas: "Hoy es el primer día del resto de tu vida!" Para un occidental esto tiene mucho sentido. Lo que ha ocurrido antes, no es tan importante. Siempre se puede empezar de nuevo y olvidar el pasado. En 'weenhayek esto no es una sentencia posible. "Hoy es el último día de su vida, hasta ahora!" sería lo más cerca que podíamos llegar. ¿Cómo puede esto influenciar en la manera de pensar de uno? ¿Indica esto que un cálculo de tiempo *circular* es más lógico que un *lineal*? ¿Significa esto que una persona con un lenguaje imperfectivo está mucho más cerca de lo que sus antepasados hacían, de hecho, que todo lo que esa persona hace no puede separarse de lo que hacían ellos?

En castellano tenemos problemas con el color del mar. La mayoría de las veces es de color azul — al menos en nuestra concepción del mismo. Pero a veces es verde, incluso tenemos el término de color 'verde de mar'. Y a veces es, de hecho, de tono gris. En 'weenhayek siempre es *'watshanh*. En castellano fácilmente podríamos aceptar el doble significado de *'watshanh*, es decir, "verde" y "vivo" o "viviendo", especialmente si pensamos en la naturaleza en la primavera o un niño: "El chico es todavía verde; ha de aprender..." Pero tenemos problemas cuando *'watshanh* también indica "azul", "de tono azul" o incluso "de tono gris", como en el caso del mar anteriormente mencionado. Simplemente no podemos seguir esta línea de pensamiento.

Por otra parte, en el Occidente estamos bastante inseguros del color de la sangre. Cuando sale de una herida fresca, es "de color rojo claro." Cuando se coagula, es "de color rojo oscuro." Cuando se seca, es "marrón" o "marrón oscuro." Cuando se transforma en una costra, es "oscuro" o "negro." En 'weenhayek la sangre siempre es '*ikyàt*. El campo semántico de este término de color es muy diferente al de cualquier de los términos de colores en inglés. ¿Cómo influye esto en la manera de una persona de clasificar?

En castellano rumores y leyendas aparecen por aquí y por allá porque no podemos transferir la fiabilidad de lo que una persona dice. No sabemos si es conocimiento de primera mano o incluso conocimiento de tercera o cuarta mano ... Y si *queremos* creer lo dicho, no lo controlamos. El 'weenhayek lo sabría sólo a través de la construcción de la frase pronunciada. *Siempre* es obligatorio revelar si lo que se dice es conocimiento de primera mano o no. Procedencia es una parte integral de la lengua.

Esto tendrá que ser suficiente para ilustrar con qué diferencia el mundo aparece para una persona que habla 'weenhayek como su lengua materna, en comparación con cómo es percibido por una persona de habla hispana. Como Nordenskiöld una vez demostró para los tapietes (1910*b*), es posible cambiar de idioma y permanecer esencialmente el mismo culturalmente. En ese caso, sin embargo, fue de una lengua amerindia a otra, y a pesar de que la distancia lingüística-cultural es considerable, no se aproxima a la gran distancia existente entre una lengua amerindia y una indoeuropea, al igual que entre 'weenhayek y español. Esto es importante tener en cuenta cuando hablamos de educación y el uso de lengua en la escuela en la tercera sección.



Foto 3. Se ha dicho que los niños 'weenhayek son "objetos de atención constante." Al crecer generalmente resultan ser niños armónicos y creativos. Estos niños son de Algarrobal en la década de 1970.

Capítulo 3
Formando a un ñiño

> Socialización es el proceso por el cual el niño adquiere las tradiciones, valores y prácticas del hombre y, a su vez las transmite, modificadas, a su propia descendencia. Debido a que este proceso caracteriza a las primeras, y, a veces más importantes, experiencias entre el individuo y su entorno social y natural, es el proceso cultural primario, el pivote al que se unen, en un aspecto u otro, todos los sistemas y procesos de una cultura. Si la transmisión generacional se debilita o se rompe, toda la configuración cultural es en última instancia alterada o demolida, y la sociedad debe adoptar una nueva cultura o desintegrarse. Si se mantiene rígidamente a lo largo de líneas tradicionales cuando la presión de aculturación, por ejemplo, empuja y gira en otras direcciones, conflictos personales y sociales son inevitables.[69] (Landy 1965:7).

En esta sección voy a ofrecer una visión comparativa de enculturation[70] en la sociedad ‘weenhayek. Voy a hacer esto mediante la presentación de mis notas de campo a la luz de otros dos estudios de socialización que ofrecen un buen contraste con mi material de los ‘weenhayek: el estudio de Landy,

---

69 El texto original en inglés dice: “Socialization is the process by which the child acquires the traditions, values, and practices of the man and in turn transmits them, modified, to his own offspring. Because this process characterizes the first, and at times most crucial, experiences between the individual and his social and natural environment, it is the primary cultural process, the pivot to which are attached, in one aspect or another, all the systems and processes of a culture. If generational transmission is weakened or broken, the whole cultural configuration is ultimately impaired or demolished, and the society must adopt a new culture or disintegrate. If it is rigidly maintained along traditional lines when the pressure of acculturation, for example, push and pull in other directions, personal and social conflicts are inevitable.” (Landy 1965:7).

70 En este estudio no estoy diferenciando entre “socialización” y “enculturación”. A pesar de que es posible dicotomizarlas, esto no se hace aquí. Una definición del contenido de este concepto, que se compara favorablemente con el mío, se encuentra en la cita inicial de Landy.

Tropical Childhood: Cultural Transmission and Learning in a Puerto Rican Village ("Infancia tropical: Transmisión cultural y aprendizaje en un pueblo de Puerto Rico") de 1965 (la primera versión publicada en 1959) y la obra bien conocida de Jules y Zunia Henry, *Doll Play of Pilagá Indian Children* ("Juego de muñecas de niños indígenas pilagá") de 1974 (presentada por primera vez en una copia mimeografiada ya en 1944). Como ya hemos visto, los pilagá es un grupo etno-lingüístico en el Gran Chaco, vecinos de algunos de los pueblos matacos. (Como se ha indicado anteriormente, mi propio material de campo de los 'weenhayek se extiende desde mediados de los años 1970, hasta el año 2006).

Los tres estudios fueron hechos en América Latina de habla hispana, los tres entre grupos económica- y sociológicamente "pobres" o de "clase baja" de la sociedad. Los tres también se apartan de la cultura occidental dominante en una serie de cuestiones; un ejemplo es que no se rigen por la "hora del reloj" (Landy 1965:102), y otra es que los modales "en la mesa en el sentido europeo-americano no existen "(op. cit.:233).

Hay diferencias notables, sin embargo, entre los mestizos predominantemente católicos y de habla hispana de Puerto Rico y los dos grupos amerindios. Se diferencian quizá sobre todo en su punto de vista del sexo, y la permisividad sexual, donde los puertorriqueños son más restrictivos (incluso más que la clase baja de Nueva Inglaterra con quienes de vez en cuando Landy los compara) (Landy 1965:201-202), mientras que los 'weenhayek y pilagá son los más permisivos de todos. Así, el estudio de Landy "se compara favorablemente" con los dos del Gran Chaco.

Otro elemento en la comparación es interesante, probablemente más como un marcador del clima intelectual de las décadas de 1940 y de 1950 que en una perspectiva académica, y es que tanto Landy como Henry & Henry usan "el juego de muñecas" estructurado, como una especie de semi-experimento de laboratorio para investigar determinadas cuestiones, en particular la "agresión" (1965:15 Landy, Henry & Henry 1974: xviii). El paradigma del "juego de muñecas", basado en la obra clásica de David Levy en la rivalidad entre hermanos en los EE.UU., proyecta una sombra oscura sobre los dos estudios. Los esposos Henry confiesan que *"le hemos seguido de cerca"* (op. cit.:1) y hasta donde puedo interpretar el material desde mi punto de vista, sobre la base de mi material de campo propio, este método provoca más daños de lo que aclara el estudio. Mi principal objeción es que hace "problemas" para el proyecto de los investigadores en el material que de otra forma no estaría allí. Esto es especialmente cierto para el estudio de los Henrys que a veces es tanto "teoricéntrico" como etnocéntrico.

Es muy interesante ver otra confesión que ilustra esto: “La sexualidad, completamente ausente cuando las niñas jugaban con sus propias muñecas, fue un rasgo característico en el juego con las nuestras [es decir, “juego de muñecas” estructurado] “(op. cit.:32). ¡Este enfoque deductivo, además de la proyección freudiana en lo que respecta por ejemplo la sexualidad, produce una imagen del pilagá como un pueblo obsesionado con rivalidad entre hermanos, agresión y sexualidad!

Pero los Henrys no eran sólo teóricos, también eran trabajadores de campo capacitados, y tomaban nota de casi todo lo que veían. Y estas notas son las más valiosas, sin embargo, porque no hay otras obras publicadas de este período de tiempo, acerca de niños y la socialización que son tan detalladas como esta. Por lo tanto, a mí me sirven como mecanismo de control de forma predeterminada de la información acerca de este período que he tenido de mis asesores. Por otra parte, contribuyen con unos pocos hallazgos de cierto interés, por ejemplo, que “auto-castigo y auto-acusación no se producen en ninguno de los materiales de los pilagá.” (op. cit.:20).

Por lo tanto, aunque hay algunas diferencias entre la cultura ‘weenhayek y la contraparte pilagá, y algunas de esas no pueden ser pasadas por alto, lo que es diferente es menos en comparación con lo que realmente coincide. Como una forma de hecho, a lo largo de este trabajo me he maravillado de la similitud de estas dos culturas. Por lo tanto, si no han encontrado diferencias notables en un aspecto especial, me permito discutir el material pilagá como si fuera totalmente representativo para los ‘weenhayek de ese período de tiempo. Cuando tenga algún motivo para sospechar lo contrario, yo hago eso en claro en el texto.

3.1.Opinión adulta del niño

Las opiniones del niño del amerindio y del mestizo difieren considerablemente. Aquí, el punto de vista de los puertorriqueños es dada por Landy: “El bebé y el niño pequeño se ven como una especie de muñeca, un juguete agradable, que estimula el placer. Los bebés son considerados con afecto más por su *valor de ser entretenimiento para los padres* que porque estos últimos disfruten al divertirles a ellos” (1965:98-99 Landy, *el énfasis es mío*). Además, los bebés mestizos son vistos como estar *“sin capacidad”* (op. cit.:99), pero pueden *crecer* (físicamente, para darles de comer para que se vuelvan “gordos”) y *educar* (de modo que adquieran cualidades como “castidad;” Landy 1965:102).

Los ‘weenhayek y los pilagá mantienen otra opinión muy distinta. Aquí, el niño con nombre es tratado como un individuo, todo desde el principio. (El problema de los niños sin nombre será tratado más adelante). Por ejemplo, independientemente de su edad, “Cada niño tiene su propia bolsa [de almacenamiento]”[71] (Nordenskiöld 1910*a*:38). Los Henrys en realidad igualan a los adultos con los bebés: “Los padres pilagá son mucho más iguales a sus hijos.” (Henry&Henry1974:21).

El niño es tratado con respeto, “el mayor amor y ternura” (Hanke 1939:193). “La madre no lo abandona, cargando con él aún durante sus quehaceres. Si llora le da de mamar, y para hacerlo dormir le canta sus monótonas melodías” (ibid).[72] Esto coincide bien con la descripción de los Henry:

> Cuando el bebé es pequeño es objeto de atención constante. En el primer gemido es amamantado por su madre, o en su ausencia, a veces por su abuela. Es bañado y librado de piojos, y su madre arranca cuidadosamente sus pestañas para que sea hermoso. Ella lo besa vez tras vez, frotando su boca violentamente en la del bebé en un éxtasis de placer. El bebé es pasado de mano a mano y gente de la casa y visitantes se turnan tocándolo con la boca. Pero a medida que el tiempo pasa, como la personalidad del bebé comienza a desarrollarse, y el bebé se vuelve más y más interesado en las cosas en su alrededor, recibe cada vez menos y menos y menos atención.[73] (Henry & Henry 1974:15).

Ambas descripciones se derivan de la década de 1940. Y aunque la vida es un poco más agitada hoy, incluyendo la preparación de los niños mayores

---

71 El texto original en sueco dice: “Ett barn har också sin egen lilla påse.” (Nordenskiöld 1910*a*:38).

72 El texto original en español dice lo siguiente: (a) “[En todas las tolderías se puede observar] el mayor amor y ternura [con que los padres tratan a sus hijos]” y (b) “La madre no lo abandona cargando, con él aùn durante sus quehaceres. Si llora le da de mamar, y para hacerlo dormir le canta sus monótonas melodías.” (Hanke 1939:193).

73 El texto original en inglés dice: “When the baby is young it is the object of constant attention. At the first whimper it is nursed by its mother, or in her absence, sometimes by its grandmother. It is bathed and kept free of lice, and its mother carefully plucks its eyelashes to make it beautiful. She kisses it over and over again, rubbing her mouth violently on the baby’s in an ecstasy of pleasure. The baby is passed around from hand to hand and people in the house and visitors take turns mouthing it. But as time passes, as the baby ‘s personality begins to develop, and the baby becomes more and more interested in the things around it, it gets less and less and less attention.” (Henry & Henry 1974:15).

para la escuela, siguen siendo representativas de lo que se ve en cualquier comunidad ‘weenhayek. Algo de lo que no se encuentra vestigios evidentes hoy, sin embargo, pero que aún deja huellas en la mente de los ‘weenhayek, es el síndrome de *covada*. Esto era aún practicado activamente en el Chaco tan tarde como en la década de 1930 (Hanke 1939:193), pero fue considerado como disminuyendo en ese tiempo. Hoy en día, esto no se encuentra en una práctica reproducida, consciente y activa entre los ‘weenhayek, pero la filosofía detrás de ella se encuentra sólo una o dos generaciones atráz. Por lo tanto, ya que es más importante para nuestra comprensión de la cultura actual, así como para nuestra discusión a continuación, voy a explicarlo en detalle.

3.2. La filosofía de covada[74]

El complejo covada ha sido de interés intermitente a lo largo de la historia de la antropología (cf. Rivière 1974:423). Llamaba la atención ya en tiempos pre-antropológicos, en los últimos años del siglo XIX. Viajeros habían informado de una extraña costumbre en América del Sur en la que hombres actuaron “como mujeres.” Esto “todo revela el asombro (masculino) europeo ante, y la desaprobación de la conducta enfermiza del padre”[75] (Rival 1998:628). Lo más vergonzoso, o incluso terrible, en este punto de vista androcéntrico y etnocéntrico fue el hecho humillante que los hombres en realidad estaban involucrados en “asunto de mujeres”, que es el embarazo y el parto. Por lo tanto, esta costumbre se llamaba burlonamente la tradición de “sobreparto masculino” y, en las palabras de p. ej. Karsten fue considerada “peculiar y aparentemente absurda” o “una locura lamentable” (1915:1, 5). La conclusión era a menudo que hombres que prácticaban esto eran realmente “primitivos” — ¡actuaron como mujeres!

En 1861, Johann Jakob Bachofen utiliza el fenómeno en su esquema evolutivo para representar el cambio de “derecho materno” por “derecho paterno” (Rivière 1974:425). “Fue considerado como la legalización de un hombre de su hijo en una comunidad que práctica el derecho materno”[76] (Fock

74 La covada se denomina con el sustantivo francés ‘*couvade*’ en la literatura antropológica, tanto en francés como inglés — y a veces también en español (Hanke 1939*a*:193).

75 El texto original en inglés dice: “all reveal the (male) European astonishment at, and disapproval of, the father’s sickly behavior” (Rival 1998:628).

76 El texto original en inglés dice: [It] “was regarded as being a man’s legalization of his child in a community practicing mother-right” (Fock 1963a:146).

1963a:146). Sin embargo el primero en acuñar, el término "covada", el sustantivo derivado del verbo francés *couver* o "empollar", fue el antropólogo británico Edward B. Tylor en su obra *Researches into The Early History of Mankind...* ("Investigaciones sobre la historia de la temprana humanidad") (1865). En ese momento, el supuso que covada fue "una expresión de un vínculo físico entre padre e hijo, cuando los actos del padre fueron trasladados por arte de magia a la descendencia"[77] (Fock 1963a:146). Este enfoque se vio favorecido más tarde también por su compatriota James Frazer (1910:244). Una definición temprana y bastante duradera de los elementos esenciales del fenómeno, sin embargo, fue "la observancia de una serie de tabúes por el padre, antes y después del nacimiento del niño"[78] (Métraux 1949:369).



Foto 4. Mujer de Ho'o'yo' con su criatura recién nacida en la orilla del río Pilcomayo en 1976.

La covada ha sido reportada de varias partes del mundo, pero la zona central ha sido a menudo declarada ser "las tierras bajas de América del Sur."[79] Algunos aislados sucesos también han sido documentados de América del Norte. El "cinturón de covada", sin embargo, se extiende por el continente sudamericano, en dirección norte sur, del Caribe y las

77 El texto original en inglés dice: "an expression of a physical link between father and child, where the acts of the father were magically transferred to the offspring" (Fock 1963a:146).

78 El texto original en inglés dice: "the observances of a series of taboos by the father before and after the child's birth" (Métraux 1949:369).

79 Rival sostiene que "la covada es ante todo un rito amazónico" (1998:629), lo que puede ser debatido, pero ella sigue diciendo que el artículo de Métraux sobre "la covada" (1949) fue "el primer análisis sintético y comparativo de esta costumbre en la región amazónica" y que Métraux discutía la "covada amazónica" (ibid), que conduce al lector a creer que se trataba de su alcance, algo que es totalmente erróneo. Uno de los notables puntos fuertes del artículo de Métraux es que trata de incluir *todo* el material etnográfico sobre la costumbre disponible en el momento, es decir, las notas desde el Caribe hasta la Tierra del Fuego.

Guayanas, en el norte, hasta Tierra del Fuego en el sur. Esta distribución ha sido demostrada adecuadamente por Alfred Métraux en la primera visión etnográfica auténtica: "The Couvade" ("La covada") en 1949.

Importantes contribuciones teóricas al debate interminable sobre el fenómeno desde entonces han sido dadas, por ejemplo, por Niels Fock (1963a), Pedro G. Rivière (1974) y Laura Rival (1998). Otra, más reciente, además ha sido proporcionada por Aparecida Vilaça (2002). En lugar de revisar este debate en profundidad, remito al lector interesado a estas cinco fuentes. Aquí, me limitaré a los puntos donde no estoy de acuerdo, o cuando me sea posible reforzar los argumentos de estos autores al incluir mi propio material de la zona del Gran Chaco. (En el debate quiero incluir algunas referencias también a una fuente muy anterior, el artículo de 1915 sobre covada por Rafael Karsten. Esto se hace porque afirma explícitamente que ha estudiado el fenómeno "de primera mano entre los indios del Gran Chaco"(1915:1).)

En primer lugar, es posible seguir una transformación sucesiva de la disciplina de la antropología — y de nosotros como antropólogos — lo que hace evidente que es más fácil para mí identificarme con las contribuciones últimas de la covada, en lugar de las anteriores. Naturalmente estoy de acuerdo con Rival (1998) y Vilaça (2002) que las opiniones tempranas, andro- y etnocéntricas del fenómeno, ridiculizando la participación del hombre, estaban completamente equivocadas.

Pero también estamos de acuerdo en otro punto mucho más fundamental. Si bien todavía Rivière define covada como "el conjunto de ideas y el comportamiento convencional relacionado que íntimamente asocia *un hombre* con el nacimiento de *su* hijo"[80] (1974:425; el énfasis es mío) que es como fenómeno básicamente de orientación másculina, Rival, Vilaça y yo, todos coincidimos en que covada implica también la madre. Rival lo llama un "rito de co-paternidad" (1998:629) y de "un rito de una pareja" (op. cit.:622-623). Vilaça refuerza esto diciendo que: "autores que han escrito recientemente sobre el tema son unánimes al decir que la covada no se refiere sólo a la relación padre-hijo, sino también para la relación entre *madre y niño*" (2002:356, el énfasis es mío).[81]

80 El ytexto original en inglés dice: "the set of ideas and related conventional behavior that intimately associates *a man* with the birth of *his* child" (Rivière1974:425, mis itálicas).

81 Para ser honesto con Fock, él fue más claro en este punto, aunque cronológicamente era anterior a Rivière. Fock, declara por ejemplo, que la covada "se refiere a la costumbre *de hombres como de mujeres* a someterse después del nacimiento a una serie de reglas" y que "*las mismas reglas se aplican a la mujer como al hombre."* (1963a:145, el subrayado es mío).

En segundo lugar, a pesar de la diferencia en la distribución geográfica de nuestros estudios de caso, coincidimos plenamente en el hecho de que una de las características básicas de la covada es el proceso de "fabricar" un niño. Rival describe "el esfuerzo común en el que la pareja marido-mujer transfieren vida a una nueva persona humana" (1998:628). También afirma que los pueblos amazónicos por lo general "entienden al niño como el producto de influencias paternas y maternas (en otras palabras, el niño es el resultado de la complementariedad de forma y sustancia, o de dos sustancias, como la sangre y el semen)" y que ellos "creen que relaciones sexuales repetidas antes y durante el embarazo son necesarias para que el feto se desarrolle y crezca" (op. cit.:630). Vilaça añade a esto hablando de "el moldeado del cuerpo del bebé" (2002:349).[82]

Un punto que no está formulada de manera siquiera cerca de clara por Rival o Vilaça, sin embargo, pero claramente aludido a por Fock, es que las configuraciones locales idiosincrásicas de covada, descritas en la literatura etnográfica, bien pueden provenir de un antiguo juego de ideas que sucesivamente han pasado por transformaciones y adaptaciones:

> El caso de los waiwai así es que uno puede tener una covada ideal verbal completamente desarrollada, pero en realidad se reduce más allá del reconocimiento. Este es un ejemplo de la conjetura de que en principio es erróneo hablar sobre covada sencilla y severa, covada semi- o verdadera, o formas especiales de costumbres natales, hasta mientras uno no esté consciente de las ideas básicas detrás de ellas. - - - No hay ninguna razón para dudar de que la práctica de la magia que ha modificado la costumbre natal de los waiwai debe ser considerada históricamente más tarde que la misma costumbre. - - - una covada de duración de tres años como el de los waiwai es también absolutamente única, es muy poco probable que alguna vez haya sido practicada.[83] (Fock 1963:148).

---

82 Es cierto que Rivière también habla de la "creación del niño" (1974:431), pero al hacer esto dicotomiza la creación de la madre del "ser físico" del niño y la creación del padre de su alma o su "existencia espiritual", una división que no puedo suscribir.

83 El texto original en inglés dice: "The case of the Waiwai thus is that one may well have a fully developed couvade ideally-speaking, but in reality it is reduced beyond recognition. This is an example of the surmise that it is in principle wrong to talk about easy and severe couvade, semi- or true couvade, or special forms of natal customs so long as one is unaware of the basic ideas behind them. - - - There is no reason to doubt that the magic practice that has modified the natal custom of the Waiwai must be regarded historically later than the custom itself. - - - a couvade of three years' duration like the Waiwai's is also quite unique; it is highly unlikely that it has ever been practised." (Fock 1963:148).



Foto 5. "Padre e hijo ashluslay" 1908. Fotografía de Erland Nordenskiöld.

Al contemplar la distribución extensa de covada, en mi opinión, podemos sospechar por lo menos tres complejos ideacionales antiguas que subyacen a la variación grande de formas que podemos ver en la literatura etnográfica. En primer lugar, tenemos la idea de una relación estrecha, casi sin límites y aliminal, entre padres y niño, llamada "mística" por Métraux (1949:374;. cf Fock 1963:150), que resulta en la creación sucesiva de un nuevo individuo, ya mencionado anteriormente.

En segundo lugar, podemos distinguir la estrecha relación entre el hombre y la naturaleza. Dependiendo de la región, hombres y guardianes de caza o mujeres y guardianes de plantas existen en una interdependencia dialéctica que se reflejan especialmente en los tabúes alimenticios (véase, por ejemplo Reichel-Dolmatoff 1971:146-147, Da Matta 1976:90, Vilaça 2002:356). Por último, creo que podemos detectar la lucha general por la armonía y la ideología básica del dualismo en la institución de covada. Hombres y mujeres no son sino parte de un todo y, como voy a tratar y mostrar a continuación, para dar peso, incluso para ambas partes es esencial para el mantenimiento de la armonía y esta inclinación se refleja también en la covada.

Sabemos por documentación etnográfica que en los primeros años del siglo XX, covada se practicaba abiertamente entre los vecinos cercanos de los 'weenhayek, los ava-guaraní ("chiriguanos") (véase Nordenskiöld 1910*a*), y chorote, así como entre los 'weenhayek (llamados "mataco-noctenes" por Karsten): "Lo mismo puede decirse de los mataco-noctenes que también conocen de una especie de covada, y entre los chorote existe casi en su forma más típica y original." (Karsten 1915:2).

La filosofía subyacente de la concepción en el sistema de covada es en realidad bastante similar a la que tenemos en el occidente. Mientras que los trobriandes, por ejemplo, ven la creación de un feto en su totalidad como la obra de un espíritu *baloma* que entra en la mujer mientras ella se baña, (véase, por ejemplo Weiner 1988), estamos de acuerdo en el hecho de que se

trata de algo producido en cooperación entre el hombre y la mujer durante el coito.

Sin embargo, mientras que nosotros en el occidente vemos la participación del hombre como algo muy limitado, que consiste en una mera aportación de esperma, en el sistema de couvado esto es sólo el comienzo de un largo compromiso por parte del hombre.

El cuento de Jules y Zunia Henry desde los pilagá (1974) proporciona una visión de la variante del Chaco de la concepción, aunque algo simplificada, que dice: "se cree que la eyaculación del hombre proyecta un homúnculo completo en la mujer, y que sólo crece dentro de ella hasta que sea suficientemente grande como para salir "(op. cit.:10).[84] Esta versión es casi idéntica a la de von der Steinen en el siglo XIX que afirmaba que, en el área del Xingú, es el hombre que pone los huevos, o siembra la semilla, que se convierte en el nuevo niño, mientras que la madre sólo es "tierra fértil" (1894:337; cf Métraux 1949:370 y Fock 1963:147).

En *un* sentido esto es cierto también para los 'weenhayek, el hombre planta su "semilla" (semen) en el vientre de la mujer y crece allí adentro hasta el momento de nacer. En *otro* sentido, sin embargo, esto es demasiado simplificado, y también demasiado delimitadando. La "semilla" no sólo se puede plantar y dejar sola, tiene que ser cuidada. El padre tiene que participar en el proceso, pasivamente por respetando los tabúes, de forma activa por copulation continua.[85] Como hemos visto anteriormente, el embarazo y la infancia es un acto de creación conjunta en el sistema de covada.

La división de responsabilidades entre el padre y la madre parece variar según la región. En el Gran Chaco, parece que una división común incluye que el padre tenga la responsabilidad principal para el período pre-natal. Durante este período, el feto está estrechamente relacionado con el padre, incluso se lo considera una parte de él, *no* de la mujer. De hecho, según una "occidentalización" de la filosofía covada, *él* estaría embarazado, ella estaría solo la que lleva *su* hijo. Así que *él* es el que tiene que cuidar de sí mismo

84 Compare esto con la información de la zona amazónica: "Cuando le pregunté al wari' sobre la formación del bebé en el útero, la respuesta pronta era que el semen de uno o más hombres fue el único responsable." (Vilaça 2002:353). En el Gran Chaco, el tema de más de un padre nunca se discute, de lo contrario la explicación se podría tomar de uno de mis informantes.

85 Esto es algo que recuerda del punto de vista de Tylor de la covada (1865:287) como una expresión de "un vínculo físico entre padre e hijo, cuando los actos del padre fueron trasladados por arte de magia a la descendencia" (Fock 1963:146). Como se ha indicado anteriormente, sin embargo, esta idea es demasiado limitada para cubrir la obra conjunta de producción de un niño, que se describe en el texto.

y respetar todos los tabúes de un padre embarazado que se atribuyen a la madre en el oeste. Esto significa que "el descuido por parte del padre con respecto a la conducta o mala dieta puede seriamente afectar al niño, incluso antes de nacer" (Karsten 1915:3).

Durante el embarazo, sin embargo, se supone que el hombre tenga el cuidado del feto, no sólo absteniéndose de hacer ciertas cosas, sino también por la alimentación del mismo. Se cree que su semen es "la leche blanca del hombre", es decir, el equivalente a "la leche blanca de la mujer" la que el bebé va a disfrutar después del nacimiento. Así, a través de relaciones sexuales repetidas, él "alimenta" al feto y lo hace crecer.[86] Esta relación entre el semen y la leche materna está muy extendida y se la encuentra en muchas partes del mundo (véase, por ejemplo Ríos 1976:64 y Reisner 1994),[87] aunque no se observó por Karsten o ninguno de los otros estudiosos clásicos que escribieron del Gran Chaco.

A finales de la década de 1970, Fenoria Zebedeo, uno de los informantes matacos de Anatilde Idoyaga Molina, describió el proceso de gestación de la siguiente manera:

> El chico se va formando cuando está dentro [de] la panza de su madre. Nosotros los que somos hombres, nosotros mismos hacemos al chico. Si nos casamos [con] una mujer tratamos de hacer nuestro hijo. La leche [esperma] viene del hombre, el hombre se la da a la mujer para que [el niño] crezca. (Idoyaga Molina 1978/1979:143).

Por lo tanto, es natural que muchos de los tabúes que acompañan el embarazo o el periodo prenatal en el primer lugar existen para el hombre. Una vez más, la división no es tan sencilla como eso. Las mujeres también tienen que respetar tabúes, aunque estos son un poco menos severos (op. cit.:5) Este hecho en realidad socava la idea simplista de un embarazo solo másculino. A pesar de que la fase prenatal es un período de predominio masculino,

---

86 En cuanto a la expresión "leche", encontramos apoyo no sólo de los 'weenhayek y de "Mataco costaneros" de Idoyaga Molina (1978/1979), sino también de otro dialecto wichí. Uno de los informantes de Ríos nos ofrece la siguiente explicación: "El padre hace al hijo, el hijo viene del padre cuando culea (=copula) y le sale *la leche* (= esperma) y forma al hijo." (Ríos 1976:65, el énfasis es mío).

87 Reisner (1994) dice que esquizofrénicos en el Oeste asocian semen con leche, y que temen ser "drenados" de este "semen o leche" durante la relación sexual. Él lo compara con los hombres de Sambia de Papúa Nueva Guinea que temen ser agotados de su "cantidad limitada" de semen, que igualan con la leche materna.

sigue siendo una cuestión de cooperación. Fenoria Zebedeo aclara que:

> Ellas [las mujeres] no pueden hacer el chico sin el hombre. El hombre hace el chico, tiene la leche y se la da a [la] mujer. Y ella la tiene hasta que crece más grande hasta que se forma el chico. Alguna chica, si no tiene hombre, no puede hacer el hijo, ella tiene que tener el hombre para que le da la leche de [la] que es dueño. El hombre necesita señora para que tenga el hijo y la chica necesita al hombre para que pueda tener hijos. (Idoyaga Molina 1978/1979:143-144).

Según los informantes de Idoyaga Molina, el niño se forma en un *laqahí* (una "bolsa", probablemente se refiere a lo que llamamos la "membrana fetal"). Esto de alguna manera corresponde al "suelo fértil" femenino, mencionado anteriormente. La filosofía es la siguiente:

> El desarrollo del embrión se efectúa en una *lakají* (bolsa) que lo envuelve y que la mujer expulsa después del parto. Desde esta visión empírica, el mataco deduce que la mujer posee en su interior un conjunto de bolsas, las que se van utilizando en cada uno de los embarazos, de tal modo que el número total de hijos que haya procreado una mujer corresponde al número de bolsas que poseyera. (Idoyaga Molina 1978/1979:144).

Como hemos visto anteriormente, uno de los rasgos más característicos del síndrome de covada es el gran número de diferentes tabúes pre-natales y post-natales.[88] Algunos estudiosos incluso han reducido el complejo precisamente a una serie de tabúes. Fock afirma que covada "en la terminología etnográfica se refiere a la costumbre tanto de hombres como de mujeres de, después de un nacimiento, someterse a una serie de normas" (1963:145). A pesar de que Métraux no menciona a las mujeres, el énfasis es el mismo:

> El término 'covada' se ha aplicado tanto a un simbólico sobreparto del padre de un niño recién nacido como a *la observancia de una serie de tabúes* por el padre, *antes y después del nacimiento del niño.* Es sólo en el segundo sentido de esta definición que América del Sur puede ser

88 Mediante el uso de la terminología "pre-natal" y "post-natal" de ninguna manera acepto la división del síndrome de covada en dos formas diferentes, como se sugirió por primera vez por James Frazer. Al igual que Rivière, creo que esto de "cortar en trozos cada vez más pequeños" sólo confunde a la comprensión del fenómeno. Hasta el momento no han "añadido nada a nuestra comprensión de la misma", como declaró Rivière (1974:424).

considerada como la tierra clásica de la covada.[89] (1949:369, el énfasis es mío).

Laura Rival resume con aptitud sus experiencias de campo de la covada de la siguiente manera: “observancias de nacimiento de los huaorani[90] fundamentalmente consisten en la dieta perinatal y restricciones de actividades para ambos padres” (1998:622). A pesar de la posición de Karsten, típico de su tiempo, de la covada como “cama niño-hombre”, su material etnográfico en realidad habla en contra de él. Dice, por ejemplo, sobre los chorote, que “el hecho es que tanto el padre como la madre tienen que observar ciertas reglas con respecto a su conducta y dieta durante algún tiempo después del nacimiento de su hijo” (Karsten 1915:7).

En la superficie, los ‘weenhayek no constituyen una excepción a este esquema. Un nacimiento es siempre rodeado de una serie de tabúes, incluyendo lo que no debe hacer y qué no comer. Estos tabúes reducen el ámbito masculino, así como el de las mujeres. Todos ellos tienen explicaciones émicas, que justifican su existencia, aunque no son todos, ni siempre respetados.

De acuerdo a mi consultor ‘weenhayek Noolnejen Ignacio Pérez, “los padres saben que esto [el feto] es algo frágil que se está creando y naciendo. Por lo tanto evitan ciertas acciones, como tocar ciertas cosas o comer otras cosas.” “Incluso si el padre no sabe [que está embarazado] su hijo [el feto] se verá afectado si hace cosas que no debe hacer” (que son tabuadas). “Si toca algo muerto, el bebé va a morir. De lo contrario, se convertirá en rojo e inflamado, a pesar de que todavía está en el útero. Si mata una serpiente, el bebé será bizco. Si camina bajo un árbol donde se encuentran buitres negros (*Coragyps atratus*) y si pisa sus excrementos, el bebé siempre tendrá diarrea. Esta creencia [tabú] es un poco más fuerte, no se puede hacer esto incluso si el bebé es de dos o tres años ... “

Las mujeres deberían abstenerse de ver ciertas cosas no sea que lo que ven afecte a la forma del bebé por nacer.[91] “Si la mujer mira a la luna, el

89 El texto original en inglés dice: “The term “couvade” has been applied both to a symbolic lying in by the father of a newborn child and the observances of a series of taboos by the father before and after the child’s birth. It is only in the second sense of that definition that South America may be considered to be the classic land of the couvade.” (Métraux 1949:369).

90 Los huaorani, pueblo indígena, viven en el Ecuador.

91 Se hablaba mucho de este tipo de creencias en Suecia todavía cuando yo era un niño en la década de 1950. Por ejemplo, oí una historia sobre una mujer que se había asustado por una serpiente cuando estaba embarazada. Su bebé nació sin piernas y solo era capaz de

niño va a nacer ciego." Otro resultado atribuido a la ruptura de este tabú es perder el alma. "Si mira a un mono, el bebé tendrá pelo en su cara y se parecerá a un mono. Las mujeres tienen [todavía] miedo de esto".[92]

Durante el embarazo disponemos de información múltiple sobre tabúes de carne y pescado. Ni las mujeres ni los hombres pueden comer de todo. Por ejemplo, si alguno de los padres, o incluso el propio bebé, come carne de cerdo durante los primeros dos o tres años de su vida, se desarrollarán problemas con sus molares.

De acuerdo con el primer enfoque de Tylor (1865) al síndrome de la covada, Rafael Karsten atribuye el evitar carne [también en el Gran Chaco] al temor de devorar un "espíritu" de un animal: "no sea que con el alimento el hombre devore un espíritu que se oculte allí" (Karsten 1915:18). Hoy en día, investigadores difícilmente dan importancia ni a la "magia simpática" de Tylor, ni a su versión de "animismo" como una explicación, pero tienden a seguir la línea defendida por, por ejemplo, Gerardo Reichel-Dolmatoff, quien describió estas relaciones como estar entre los padres y el "Guardián de la caza" (1971:146-147).

En la mayoría de los cuentos de las prácticas de covada, los tabúes de la carne se destacan — y son, sin duda los más importantes. A causa de sesgo masculino, sin embargo, estos pueden haber sido exagerados (cf. Vilaça 2002:348).[93] Cuando nos encontramos con "etnografía gruesa", como en Vilaça (2002:356) y en la nota de Rival no. 9, (1998:637), sí encontramos tabúes también en "algunos frutos" y "tubérculos", respectivamente. Vilaça también agrega información de interés sobre carnes que *no* están prohibidas como alimentos, "siempre y cuando se sigan las restricciones relativas a su preparación e ingestión" (2002:356). Para mí, esto implica que *relaciones* con la naturaleza, en este caso del mundo animal, son más importantes que los alimentos mismos en sí. Si este es el caso, el problema no es el peligro de digerir un espíritu, como se sugiere por Karsten, sino más bien el temor de no comunicarse correctamente con el mundo animal, con la naturaleza, de los cuales los seres humanos no son sino una parte.

---

arrastrarse por el suelo como una serpiente media. Había más ejemplos. Esto demuestra que este tipo de conceptos son muy extendidos y no sólo típicos del Gran Chaco.

92 La información entre comillas en estos dos párrafos es en su totalidad de una entrevista con Ignacio Noolnejen Pérez, en abril de 1984.

93 En el texto, Vilaça se refiere a Carsten, afirmando que antes "la esfera doméstica había sido empujada a un segundo plano por la antropología" (2002:348).

Entre los ‘weenhayek, tabúes perinatales incluyen los que enfocan tanto actividades masculinas, como femeninas, es decir que hay tabúes tanto en el consumo de verduras como en carnes. Estos tabúes están más presentes en la vida cotidiana ‘weenhayek, y hay un gran número de cuentos y testimonios acerca de ellos. (Cuando “mujeres ‘weenhayek reúnen caraguatá para su trabajo de hilo, deben hacerlo con sumo cuidado. Si toman más hojas de lo que necesitan, si pierden algo, o si las descuidan, van a tener problemas con el guardián de caraguatá: *Ky’utsetajky’ejwah* (Alvarsson 1994:219). Según mis informantes, una enfermedad grave puede castigarlas. De acuerdo con una historia registrada por Métraux, las mujeres aún enfrentan la amenaza de transformarse en animales si lo hacen (1939:61).)

Hay una excepción a esta regla de interferencia del guardián, sin embargo, que puede apoyar la teoría anterior de Karsten, y es el tabú de pescado. La versión de Karsten es que “lo que es especialmente peligroso en los peces es el vientre, el fantasma de un hombre muerto puede ocultarse en ello, haciendo que la mujer que come pescado puede enfermarse y morir” (Karsten 1915:19). De acuerdo con mi consultor Noolnejen, ni los hombres ni las mujeres pueden comer *teseetqala’* (un pez que es de color plateado con manchas negras, y branquias grandes) porque entonces el bebé tendrá infecciones en una de las piernas, una herida que supura y no se cura. Tal vez estos dos concuerdan en el tabú contra criaturas que están en contacto con *hohnat*, el “sub-mundo” y la morada de los muertos. Algunos de los peces no son considerados vivir en el agua, sino en lodo, barro y limo del lecho del río, por tanto, en estrecho contacto con los espíritus de los muertos *honhaatlhele’*. Cualquier otro animal subterráneo, por ejemplo, el *huseet*, el armadillo del sur de tres bandas (*Tolypeutes matacus*), que vive en la tierra donde gente ha sido enterrada, y son sospechados comer carne humana, o estar en contacto con los espíritus de los muertos, es tabú en una manera muy similar.

De acuerdo a mis informantes femininos, después de ocho o nueve meses de embarazo, la “mujer ‘weenhayek da a luz.” Se necesita ocho meses para hacer una niña y nueve meses para hacer un niño.” Cuando me he puesto en duda del período de gestación un tanto sorprendente para las niñas, la respuesta ha sido: “Bueno, Ud. no sabe. Ud. es un hombre. Nosotras, las mujeres sabemos. ¡Usted ve que hay algunos detalles más que se añadirán a un niño! ¡Tarda un poco más!”

En una imagen breve y algo simplificada del trabajo de la mujer amerindia, Karsten da el siguiente relato: “La mujer es aparentemente parteada sin dolor, no está en la cama, y casi en seguida reanuda sus ocupaciones ordinarias,

mientras que su esposo se mantiene en su cama o hamaca, se hace pasar por enfermo y en dolores de parto, ayuna, y así sucesivamente”[94] (1915:7, 11).

La marca clásica del síndrome de la covada americana, la tradición “cama hombre-niño” o el simbólico sobreparto del padre de un niño recién nacido” (Métraux 1949:369), es de hecho dudoso como algo representativo. Los mejores datos de este caso particular, donde el hombre “realmente pretende estar enfermo y finge dolores de parto” son, de hecho, desde la lejana California (Karsten 115:24). Según varios estudiosos, parece de hecho ser totalmente ajeno a América del Sur (Métraux 1949:369). Por lo tanto, no es de extrañar que también está ausente en mi material del pueblo ‘weenhayek.

Según mis informantes la relación entre el sexo masculino y el feto, de hecho, tiene varias dimensiones:

> Cuando llega el momento de que una mujer está a punto de dar a luz, llaman al *qapuuhtshanejwo’*, “el que se encarga del parto”, (es decir, el varón “comadrona”) para llegar a la casa. Este hombre lo sabe todo acerca de la posición correcta que el feto debe tener, él puede sentir las rodillas, los huesos, y así sucesivamente. También es bueno para dar vuelta al feto en posición correcta [si está en una posición erronea]. - - - Zaqueo Segundo de Algarrobal es uno de estos hombres, al igual que el padre de José Pajayiis López de Timboy. El que vive en Capirendita ahora. Cuando el hombre ha llegado, podría ser a cualquier hora del día, y ha hecho su trabajo, tendrá un regalo de agradecimiento por su trabajo. Podría ser una camisa, por ejemplo.
>
> En el parto sólo hay mujeres presentes. Se lleva a cabo en el hogar, y la casa está cerrada para todos, excepto por la madre u otra mujer familiar. A menudo hay sólo una mujer presente, rara vez dos.
>
> La mujer está acostada en el suelo, en un pedazo de tela o piel. Ella es medio-sentada con una pierna en el aire y la otra al suelo y ella se apoya con los brazos. El hombre está esperando afuera. Y si no le agarra el pánico a ella, y pide su apoyo, [él permanecerá allí].
>
> El cordón umbilical no se corta inmediatamente. Sólo cuando la placenta está fuera, se corta con el *qaanohih* (una astilla de bambú). Dicen que un cuchillo dañaría la calidad del cordón umbilical. Antes de

94 El texto original en inglés dice: “The woman is apparently delivered without pain, she does not lie in bed, and almost at once resumes ordinary occupations, whereas her husband keeps to his bed or hammock, pretends to be sick and in labour-pains, fasts, and so on” (Karsten 1915:7, 11).

que se corte es atado firmemente con fibras de caraguatá, o un hilo de caraguatá.[95]

Si la placenta no sale, se llama al *qapuhtshanejwo'* de nuevo. Él siempre la puede hacer salir fácilmente.

El recién nacido es lavado por la abuela en agua tibia y envuelto en una tela.[96]

Al igual que las mujeres huaoranies que tienen sus primogénitos, mujeres 'weenhayek jóvenes están inicialmente asistidas por sus madres. Pero a diferencia de las primeras, que con el tiempo se verán colaboradas por sus maridos (Rival 1998:624), las mujeres 'weenhayek recibirán atención médica de un especialista masculino, el *qapuhtshanejwo'* mencionado anteriormente. Ambos casos nos recuerdan que el nacimiento no es responsabilidad de uno solo de los sexos.

Curiosamente, los dos pueblos, aunque separados geográficamente por larga distancia, ambos usan un trozo de bambú afilado para cortar el cordón umbilical. Este último también puede marcar un cambio de fase importante. Cuando se cae, después de algunos días, marca el final del período paterno, es decir, la responsabilidad del padre. (Karsten 1915:28, Métraux 1949:370 ss.)

Cuando el bebé ha nacido, enfrenta un momento crítico. Hasta el nacimiento, y durante unos días más, ha estado bajo el auspicio principal del padre. Ahora bien, este se transfiere a la madre. Y la madre tiene que tomar una decisión de "adoptar" el bebé o no.

Ya en el vientre, el comportamiento del padre afecta claramente el destino y la esperanza de vida del bebé. Un padre que no se comporta como se supone que debe hacer, si responde al cortejo de otra mujer, si no proporciona peces, miel y carne, o, si la mujer ya no se siente atraída por él, cualquier de estos casos cruciales pone la existencia del feto en peligro. El aborto y el infanticidio son todavía fenómenos comunes en el Gran Chaco y fueron sin duda más comunes en el pasado.

Según Nordenskiöld y Métraux, el aborto era una parte integral de la vida de las mujeres jóvenes y un medio para asegurar el "amor libre." Y, como la relación entre el feto y el hombre en cuestión es tan fuerte, no hay otra manera de liberarse de la obligación de llevar una parte de un hombre

95 Karsten reitera que: "si la cuerda [ombligo] es sacada antes que la herida esté perfectamente curada, esto es lo mismo que tirar la vida del niño" (1915:29).

96 La cita es del todo de una entrevista con Ignacio Noolnejen Pérez, en abril de 1984.

no deseado, sino de abortar el feto. Cito Métraux que detalladamente nos ha proporcionado una figura completa de los matacos (‘weenhayek) en la década de 1930:

> La rápida disminución de las tribus del Chaco varias veces ha sido explicada por la práctica profundamente arraigada de infanticidio por lo general en todo el Chaco. Las acusaciones vehementes de los primeros misioneros de infanticidio, de hecho han sido corroboradas por la evidencia moderna. Cuando una mujer soltera mataca, toba o chorotí está embarazada, ella comete aborto o mata a su bebé sin la menor vacilación.



Foto 6. Una criatura ‘weenhayek durmiendo en su hamaca infantil. Tuunteyh 1976.

Las mujeres *mbayá* hacían lo mismo con el fin de posponer de convertirse en madres el mayor tiempo posible. Se ha informado de que las mujeres casadas matacas incluso provocan un aborto en su primer embarazo a fin de facilitar el nacimiento de su próximo niño. Hay muchas leyendas que circulan en el Chaco que exaltan drogas asombrosas utilizadas por las mujeres indígenas para causar el aborto. En la actualidad, el método es puramente mecánico: en el tercer o cuarto mes de embarazo una amiga presiona el abdomen de la mujer con los pulgares o los puños o lo golpea hasta que el feto haya muerto.

Una mujer abandonada siempre mata a su cría recién nacida. Los *lengua* siempre se deshacen del primer bebé, si es una niña. Las mujeres del Chaco se deshacen de cualquier bebé anormal, por ejemplo, uno con piel de color negro.

Gemelos suelen ser asesinados, siendo que su nacimiento es considerado como un mal presagio. Los antiguos *lule*, quienes creían que un hombre sólo podía ser padre de un niño a la vez, atribuyeron gemelos al adulterio de la madre por lo cual mataban a un bebé (Lozano 1941, p. 416). Gemelos nacidos en una comunidad *mbayá* eran llevados al

chamán, que se encerraba en una choza de estera cantando y sacudiendo la sonaja mientras pronunciaba profecías sombrías, y luego enterraba a los bebés vivos o eran expuestos en el monte. Ciertas tribus racionalizan tal infanticidio diciendo que ninguna mujer puede amamantar a dos niños. Un mal sueño antes del parto también puede significar su muerte.[97] (Métraux 1946:319-320;. cf Nordenskiöld 1910*a*:80-83)

De acuerdo con esto afirma Karsten que: "todas las mujeres del Chaco siempre matan a sus bebés recién nacidos si han sido abandonadas por sus maridos, y, en general, cuando el padre es desconocido, [quiere decir si la mujer no sabe cuál de sus compañeros que es el padre del niño] - - - Por lo tanto, si una mujer está disgustada con su esposo y ha roto toda relación con él, ella también puede acabar con el niño nacido de él"[98] (Karsten 1915:14).

Aquí, sin embargo, una aclaración es precisa. En la cita, Karsten obviamente confunde el feto y el bebé. Si una mujer mata a un bebé, esto sucede en el nacimiento (o como un feto antes del nacimiento). Es muy importante indicar claramente que una mujer que ha dado a luz a un bebé, y luego lo ha llevado a su pecho, nunca lo mata, pase lo que pase con el padre

---

97 El texto original en inglés dice: "The rapid decline of so many Chaco tribes has often been explained by the deeply rooted practice of infanticide so general throughout the Chaco. The vehement accusations of infanticide made by early missionaries have, in fact, been borne out by modern evidence. When an unmarried *Mataco, Chorotí* or *Toba* girl is pregnant, she commits abortion or kills her baby without the slightest hesitation. The *Mbayá* women did the same in order to postpone becoming mothers as long as possible. It is reported that even married *Mataco* women provoke a miscarriage at their first pregnancy to facilitate the delivery of the next child. Many legends circulating in the Chaco extol marvelous drugs used by the native women to cause abortion. Actually, the method is purely mechanical: in the third or fourth month of pregnancy a friend presses the woman's abdomen with her thumbs or fists or beats it until the fetus is dead. // A deserted woman always kills her newborn offspring. The *Lengua* invariably dispose of the first child, if it is a girl. Chaco women get rid of any abnormal baby, for instance, one with black skin. // Twins are usually killed, for their birth is regarded as a bad omen. The ancient *Lule*, who believed that a man could father only one child at a time, attributed twins to the mother's adultery and killed one baby (Lozano 1941, p. 416). Twins born in a *Mbayá* community were taken to the shaman, who shut himself in a mat lodge, chanted, and shook his rattle while uttering gloomy prophecies, and then buried the babies alive or exposed them in the bush. Certain tribes rationalize such infanticide by saying that no woman can nurse two children. A bad dream prior to childbirth may also spell its death." (Métraux 1946:319-320).

98 El texto original en inglés dice: "all Chaco women always kill their new-born babes [*sic!*] if they have been abandoned by their husbands, and, in general, when the father is unknown [i.e. if the woman does not know which of her partners that fathered the child] - - - Hence, if a woman is displeased with her husband and has broken all relations with him, she may likewise make away with the child born from him" (Karsten 1915:14).

o alrededor de ella. En este sentido, Karsten es absolutamente equivocado.

Una vez más, el momento crucial es cuando el bebé es recién nacido. Los momentos, tal vez menos de una hora, que siguen después del nacimiento, deciden el destino del bebé. Si el padre está puesto en duda, si hay algo mal con el bebé (ver la cita de Métraux arriba), o si la mujer simplemente no desea tener un hijo en el momento, cualquier de estos asuntos resulta en el abandono o la muerte del bebé. Sin embargo, si el bebé es aceptado por la madre y ella lo lleva a su pecho, y le da de su leche blanca, la cuestión es definitivamente decidida (véase Rival 1998:626).[99] Después de eso, una mujer nunca renuncia a su bebé. Hanke es definitivamente correcto en su análisis: "Ninguna de estas tribus mata a una criatura que ya ha mamado" (Hanke 1939:193).

Como hemos indicado anteriormente, parece que hay una ligera superposición en la responsabilidad principal. Desde la primera oportunidad de lactancia materna, que marca el inicio de la responsabilidad principal materna, hasta caerse la cuerda del ombligo, que marca el final de la responsabilidad principal masculina, unos pocos días pasarán. Este período de transición parece estar allí para garantizar la máxima seguridad para el bebé. Ambos padres dedican toda su atención al bebé. Una vez que el cordón umbilical se ha caído, los tabúes prescritos para el hombre de repente se suavizan y su interés se vuelve a fijarse en el sustento de su familia.

Después de este período transitorio, la responsabilidad principal del bebé ha sido trasladada a la madre. Y mientras que el *padre* inicialmente era la parte responsable, tomando el cuidado del feto con la ayuda benigna de su madre, esto ahora cambia y la *madre* toma la responsabilidiat del bebé recién nacido, ayudado por el padre. Esto se ve simbolizado por la dimensión de la "leche blanca." Como hemos visto anteriormente, en la primera fase de la covada, el padre "alimenta" el feto con su "leche blanca." Ahora la madre alimenta al bebé con su "leche blanca", es decir con su leche materna.[100]

---

99 Rival cuenta de un fenómeno paralelo, afirmando que "El niño existe como persona desde el primer acto consciente de los padres de la alimentación" (Rival 1998:626).

100 Hay una contradicción incluido en esto que no puedo explicar en este momento. Los pilagá, a quienes me refiero varias veces en el texto, utilizando el estudio de Henry & Henry, tienen un tabú de "finales del embarazo" contra relaciones sexuales entre los cónyuges. "Desde el momento en que es de seis meses de embarazo hasta que su bebé pueda correr relaciones sexuales son tabú para la madre pilagá" (Henry & Henry 1974:13). Este tabú es de alguna manera contraria a la idea de la covada, y sobre todo a la idea de que los padres "alimentan" a sus bebés antes de nacer. No conozco ningún tabú de esa clase entre los 'weenhayek — y yo no sé nada acerca de alimentación de "leche blanca" entre los pilagá — lo que puede

El bebé recién nacido es un ser muy delicado en cualquier parte del mundo. En el Gran Chaco, con higiene inadecuada y alimentos lejos de ser esterilizados, la tasa de mortalidad infantil es muy alta. Por lo tanto, la madre que ha "adoptado" a su hijo sabe muy bien lo que tiene que hacer para mantenerlo sano. Si algo sucede, ella también conoce de desinfectantes. Cuando Karsten estaba en el Chaco, en ocasiones llegaba a conclusiones precipitadas, como cuando él llegó a la conclusión de que: "sobre todo el tabaco es comúnmente utilizado por los indios como un antídoto contra los malos espíritus" en una "ceremonia de purificación" - - - "sabemos que poder sobrenatural frecuentemente es atribuido a plantas y especias picantes como el tabaco, la coca y la pimienta, y las convierten en antídotos eficaces contra malos espíritus"[101] (1915:25). Casi un siglo después, sabemos que el uso de tabaco y pimienta roja no sólo es "ritual". ¡Estos son, de hecho, también desinfectantes muy eficientes!

Según Karsten, "un niño recién nacido y sus padres están muy expuestos a enemigos sobrenaturales"[102] (1915:7). Si esta situación física y médicamente delicada es transferida a una dimensión espiritual, esto puede ser interpretado como "ataques de malos espíritus" o "posibles ataques por fuerzas del mal." Cuando el niño ha nacido, el padre se cuida de no comer ni hacer nada que el niño no pueda comer o hacer. Si lo hiciera, "sería como si el propio niño comíese carne, pescado y fruta"[103] (Steinen 1894:335). Por lo tanto se abstiene de alimentos pesados como carne o pescado, y se limita sólo a frutas.

Si el bebé sobrevive su primer año, pronto tendrá un nombre (ver abajo). Si sobrevive por otro año o dos, es destetado y entra en su tercera fase en la vida. Ahora los padres dividen las tareas entre sí. Los hombres se encargan de los niños y las mujeres se dedican a las niñas. Hanke observó que: "Hasta

---

indicar una clara diferencia entre los dos pueblos. Si esto es así, puede interpretarse como dos tendencias divergentes en la tradición covada, o simplemente un cambio de idiosincrasia en una de estas culturas.

101 El texto original en inglés dice: "especially tobacco is commonly used by the Indians as an antidote against evil spirits" in a "ceremony of purification" - - - "we know what supernatural power is commonly ascribed to piquant plants and spices like tobacco, coca, and pepper, and which makes them efficacious antidotes against evil spirits" (Karsten 1915:25).

102 El texto original en inglés dice: "a newborn child and its parents are badly exposed to supernatural enemies" (Karsten 1915:7).

103 El texto original en inglés dice: "it would be just as if the child itself ate meat, fish, and fruit" (Steinen 1894:335).

los tres o cuatro años los hijos se crían junto a su madre, que los cuida y juega con ellos; a veces la reemplaza alguna hija mayor o una parienta. El padre suele también jugar con los niños, y a menudo les fabrica juguetes." (1939:193-194).

Etnografía comparativa de varios pueblos amerindios ha demostrado que existen muchas similitudes entre pueblos localizados muy distantes, así como diferencias notables entre grupos estrechamente relacionados. Esto puede interpretarse como una indicación de que la covada es un fenómeno antiguo, y que su forma original no se encuentra en ningún lugar. (Fock 1963:148). En tal caso, algunas de las características sin embargo deberían estar estrechamente asociadas con las características pan-amerindias, y por lo tanto, como ha sugerido Rivière, deben ser estudiadas "como un aspecto de otra cosa" (1974:434).

Como hemos anticipado en el comienzo de este capítulo, hemos visto que el hacer un niño es un esfuerzo conjunto por ambos padres. Cada sexo contribuye con su propia "leche blanca" a la construcción física de un cuerpo nuevo. También se unen en la protección del nuevo ser por medio de observación de tabúes, especialmente en lo que respecta a alimentos o hechos que pueden influir en el feto o el recién nacido. Parte de esto está constituida por velar por las relaciones con el mundo espiritual, en particular, las estrechas relaciones con los guardianes de la naturaleza.

Para mí, todo esto indica una estrecha relación con el enfoque amerindio en armonía y dualismo. La lucha por armonía se expresa de varias maneras, una de ellas sería la del mantenimiento de (buenas) relaciones con la naturaleza, otra sería la paternidad balanceada, dividida. De acuerdo con muchos cuentos, un hombre adulto es sólo una media persona, si no se complementa con una mujer, y viceversa. Lo mismo ocurre con una sección de pueblos exógamas. Es improductivo, estéril, de hecho, sin su contraparte. En ambos casos, sin embargo, dos partes iguales, juntas para un todo perfecto. Ellos representan armonía entre sí.

No es difícil occidentalizar la filosofía covada y colocarla en un discurso moderno o post-moderno de "la igualdad entre los sexos." Para mí no deja de sorprender que esto no fue hecho por antropólogos feministas en la década de 1980. Hubo un primer intento de algo similar, sin embargo, setenta años antes. Ya en 1911, Hugo Kunike afirmó que "la covada fue originalmente inventada por las mujeres, que querían mantener a sus maridos con ellas durante esos días y para atar sus deberes para con la esposa y el niño

fuertemente en sus conciencias”[104] (1911:556).

Hoy, cuando muchos países occidentales se esfuerzan por involucrar al padre en la gestación y los procesos de crianza de los hijos, la covada sería un fenómeno interesante para estudiar — como probablemente es el intento más exitoso hasta la fecha. Lo más probable es que en ninguna parte del mundo el hombre sea más involucrado en estos procesos que en las “sociedades covadas” de las tierras bajas de América del Sur. La participación y el compartimiento de deberes son, como he tratado de demostrar en lo anterior, “muy arraigados en la mente indígena” (Karsten 1915:31).

3.3. Nombramiento como un acto de humanización

Muchos pueblos amerindios no confieren un nombre propio a sus hijos al nacer. En este sentido, el ‘weenhayek no es una excepción. Cuando un bebé nace, se da simplemente una denominación provisional, *Tokw-lheey’-‘ihi’* (“no nombre-tiene”), hasta que tenga edad suficiente para demostrar su personalidad. Por lo tanto, en general, el niño es conferido un nombre cuando tenga de uno a tres años de edad (cf. Métraux 1939:115). Nordenskiöld establece que “los niños tienen nombres sólo cuando tengan la edad suficiente como para que se preste atención a ellos”[105] (1910*a*:85). Uno de los informantes de Ríos, especifica los requisitos para un niño de recibir un nombre: “cuando ya él chico juega, conoce las frutas de los árboles, y sabe reconocer lo que es comestible. Entonces recién le ponen (= mencionan) el nombre, porque entonces ellos ya saben que no va a morir.” (1976:67). Esto demuestra una estrecha relación entre el niño como un ser humano y el niño como un ser social. Antes de tener un nombre, el niño es visto simplemente como un ser humano “potencial”, pero no realmente como un ser “verdadero”.

Entre los bororos, parientes lejanos de los ‘weenhayek, Crocker afirma que: “El niño no existe socialmente hasta que él o ella haya recibido estos nombres, que suelen ser atribuidos de ocho meses hasta un año después del nacimiento. - - - Los períodos más críticos son el mismo proceso del parto y el tiempo desde el nacimiento hasta la ceremonia de nombramiento que

---

104 El texto original en inglés dice: “the couvade was originally invented by the women, who wanted to keep their husbands with them during these days and to bring their duties towards wife and child strongly to their consciousness” (Kunike 1911:556).

105 El texto original en sueco dice: “Barnen få i regel först namn, när de äro nog gamla att lystra till dem.” (Nordenskiöld 1910*a*:85).

se produce de seis a ocho meses. Si un niño muere antes de esto, el cuerpo es enterrado en privado por los padres y consanguíneos, en la misma forma que para animales domésticos muertos en lugar de con el funeral bororo extremadamente complejo. - - - parece que se supone que niños sin nombre carezcan de un alma"[106] (Crocker 1985:31 y 53).

Los informantes de Ríos dicen que: "el mismo día en que el nacimiento ocurre, ya sabe el padre cual es el nombre que ha de imponer a su vástago. Tal 'saber' proviene más de una verdadera revelación que de un proceso discursivo" (1976:65). Incluso si así es, el padre evita expresar este nombre durante la primera parte de la vida del niño. "Interrogado, el mataco responde que tal reserva se prolonga hasta experimentar la seguridad de que el niño no morirá" (ibid.). "Porque cuando se nombra al chico cuando recién nace, siempre se muere enseguida, sea varón o mujer." (op. cit.:66).

Entre los 'weenhayek, dos nombres en uso (conocidos por el portador) no pueden ser idénticos. Sin embargo, hay señales sútiles del género que indican el sexo del portador, en morfemas generales y en sufijos particulares. El indicador más común de la masculinidad es el sufijo *-jen* (a veces *-hen*, debido al entorno fonológico), como en *Noolnejen.*[107] Otro marcador final segundo más común es *-yis*, que se encuentra en nombres como *Nithi'pe'yis.* En algunos casos también es posible determinar el sexo de un portador por el prefijo *'no'-*, una forma corta de *hi'no*' (hombre), como en *'No'talhtehen.* El indicador femenino más frecuente es *-ya'*, como en *Huuyajaya'.* Este sufijo es mucho más común que cualquier de los marcadores de los hombres. La mayoría de los otros nombres femeninos finalizan con una *-a'*, como en *Nila'* o *Tsiklina'.*

Los 'weenhayek y los demás indios mataco-guaicurú tienen varios nombres. En general, tienen un nombre personal, dado a la edad de un año, un apodo, a menudo adquirido cuando eran jóvenes; un tercero si se le inician como chamán y un cuarto nombre [español] a presentar ante las autoridades (Métraux 1946:321). De los tres nombres 'weenhayek", por lo general uno se pega mejor que los otros, y se mantiene por el portador y su

106 El texto original en inglés dice: "The child does not socially exist until he or she has received these names, which are usually conferred eight months to a year after birth. - - - The most critical periods are the birth process itself and the time from birth to the naming ceremony which occurs at six to eight months. If an infant dies before this, the corpse is interred privately by the parents and consanguines, in the same way as for dead household pets rather than with the extremely complex Bororo funeral. - - - it seems that unnamed infants are assumed to lack a soul" (Crocker 1985:31 & 53).

107 Para más información sobre nombres personales, ver Vol. 6, 6.4.

grupo local, mientras que el nombre en español es más arbitrario y puede cambiar.

Así vemos que parte de la formación de la humanidad del niño se encuentra en la entrega del nombre. Una vez que el niño tenga un nombre, se considera que ha atravesado la construcción de su personalidad. El niño es "alguien." Cuando Hanke sostiene que ella no podía tomar una fotografía de "una criatura que todavía no camina" (1939:193), la razón es probablemente que el proceso no había terminado todavía. El niño todavía no tenía nombre. Todavía no era plenamente humano y por lo tanto más propenso a tener su alma succionado o dañado por la cámara.

En la luz de esto, estamos en una mejor posición para entender el aborto y el infanticidio, mencionados con frecuencia anteriormente. La afirmación un tanto exagerada de los Henrys de que "los abortos entre las jóvenes y las amenazas de aborto son tan frecuentes que se podría decir de un primer hijo que es un aborto no ejecutado"[108] (Henry & Henry 1974:12), debe interpretarse en la luz de la filosofía covada y el estado infrahumano de los fetos y los bebés. La posición de los pilagá (y los 'weenhayek) es tan distante que se pueda llegar de la visión católica que "la vida comienza en la concepción". En lugar de esta posición absoluta, el punto de vista indígena es más adaptado a las duras condiciones de vida en el Chaco, una vida sin seguridad social, higiene hospitalaria o anticonceptivos.

Por sorprendente que pueda ser para madres occidentales felices, esperando o de facto, no hay tal cosa como un "vínculo natural " entre una madre-por-ser y el feto que lleva dentro. Esto es más palpable en casos de embarazos incestuosos en nuestras sociedades donde la mujer embarazada a menudo se distancia totalmente del feto. Cuando, y si nace, ella no quiere verlo. El niño es parte de la invasión, algo que se ha entrometido en su vida y cuerpo, al igual que el órgano del violador, y quiere deshacerse de él tan pronto como sea posible. Por lo general, ni siquiera quiere ver al bebé.[109]

Esto se afirma simplemente para sugerir que la reacción psicológica al abandono o la alienación del padre del niño es más natural. No indica ningún tipo de moral infrahumana o un modo de pensar extrema. En contraste con la declaración de Henry arriba, (que creo que es exagerada), hay que señalar

---

108 El texto original en inglés dice: "among the young women abortions and threats of abortion are so frequent that one could say of a first child that it is just an unperformed abortion" (Henry & Henry 1974:12).

109 Comunicación personal de uno de los psiquiatras en Suecia que trabajan con víctimas de incesto.

que la gran mayoría de los embarazos toman una forma que es más familiar a la que estamos acostumbrados a ver en el oeste, es decir, resultan en el nacimiento de un hijo deseado. Independientemente de los antecedentes de una madre, ella muy probablemente se convertirá en una madre cariñosa y atenta (Nordenskiöld 1910*a*:35). Y, una vez que a un bebé se le ha dado la leche materna, su madre luchará por su vida, o llorará su muerte, al igual que cualquier madre en el occidente.

3.4. Criando a un niño

La educación entre los ‘weenhayek se percibe como muy "floja" por muchos visitantes occidentales. Una vez que los niños han superado el primer miedo o el respeto de los visitantes, una persona procedente de, por ejemplo, una cultura criolla boliviana pro media, queda consternada por el comportamiento libre y la reacción débil de adultos a lo que parece ser un comportamiento travieso de los niños. Una persona como yo, sin embargo, que vive con los ‘weenhayek durante un período prolongado, en vez de esto sin duda queda impresionada por la actitud de los padres y por su paciencia. Porque lo que ves, cuando sigues a una familia en sus actividades diarias, es buena prueba de una paciencia casi de otro mundo.

Cuando un niño en el occidente desea algo que concebimos como imposible, nosotros como padres tratamos de desviar su interés y proporcionarle una "buena" alternativa viable. No así un padre ‘weenhayek. Innumerables veces he visto a una madre o a un padre sentado fuera de la casa, asistiendo a un niño. Una niña de cuatro años puede tratar de empezar a tejer una bolsa, algo que es bastante difícil para niños que le doblaría su edad. Pero su madre no la detendrá. En cambio, ella le dará toda la asistencia que sea posible hasta que la niña se dé por vencida. ¡Un niño *nunca* es desalentado de hacer algo práctico!

En el caso de Puerto Rico, descrito por Landy, el castigo físico es una parte más tangible de la educación. El niño es "mal nacido" y el "más común mecanismo de mediación entre padres e hijos será la obediencia." El niño no escucha, no va a aprender a obedecer, si no se le castiga. Si no come de una manera apropiada, o si hace preguntas sobre cuestiones sexuales inadecuadas, el niño es golpeado en la cabeza. Porque, "el resultado neto de todo castigo es producir en el niño una serie de ansiedades y la anticipación de dolor (o situaciones dolorosas), que darán lugar a evitar "malas" respuestas y producir respuestas "correctas" y por lo tanto la consecución de la meta

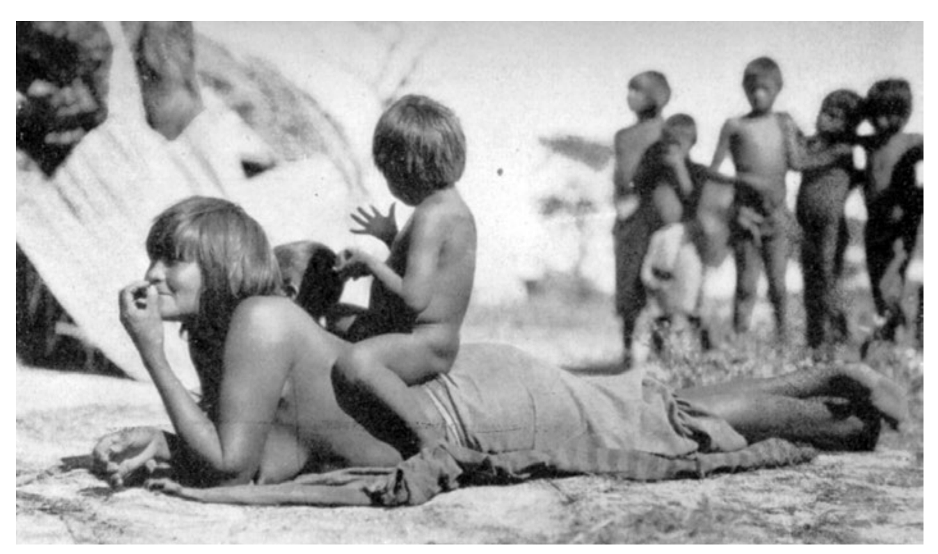


Foto 7. "Madre e hijo pilagá en posición característica" Fotografía (posiblemente) de Alfred Métraux 1933 (1946:352, placa 67).

cultural y familiar de un comportamiento socializado"[110] (Landy 1965:106, 120, 132).

Nada podría estar más lejos de las ideas que rigen el comportamiento de los padres 'weenhayek. Métraux afirma que: "Todos los observadores han sido impresionados por el afecto de los indios del Chaco" para sus hijos y su incapacidad para usar el castigo corporal o incluso las palabras duras para tratar con ellos"[111] (Métraux 1946:321; véase también Hanke 1939:196; Jespersson 1943:108). En cambio, han sido a veces descritos como satisfaciendo "cada capricho de sus hijos"[112] (Métraux 1946:321). Otros observadores han lamentado que "[aunque] los padres abrigan gran amor para sus hijos, - - - la autoridad de los padres sobre sus hijos no es grande y

110 El texto original en inglés dice: "El niño es "born bad" - - - y "the most common mediating mechanism between parent and child will be obedience." - - - "the net result of all punishment is to produce in the child a set of anxieties and anticipation of pain (or painful situations) which will result in his avoiding 'wrong' responses and performing 'right' responses and thus achieving the cultural and familial goal of socialized behavior" (Landy 1965:106, 120, 132).

111 El texto original en inglés dice: "All observers have been impressed by the Chaco Indians' fondness for their children and their failure to use corporal punishment or even harsh words in dealing with them" (Métraux 1946:321).

112 El texto original en inglés dice: "every whim of their children" (Métraux 1946:321)

educación verdadera no se presenta."[113] (Rosen 1921:246).

Como veremos más adelante, valores importantes son, sin embargo, transmitidos a los hijos 'weenhayek. Por lo tanto debe haber algo convincente sobre este tipo de educación amerindio que carece de amenazas de adultos o castigos corporales. Hanke estaba especialmente emocionado por esta pedagogía:

> La educación del niño sigue un criterio muy razonable. Hay pocas órdenes y pocas prohibiciones. La experiencia enseña que el fuego quema, que el agua moja, que el perro enojado muerde y el cuchillo mal empleado hiere. Los padres se limitan a enseñar al niño qué frutas son venenosas, el peligro de las fieras y las víboras ponzoñosas, y de gente extraña. Les dan también una educación moral, enseñándoles a respetar a los mayores, apreciar la honradez de la mujer y tratar a todos con cortesía. (Hanke 1939:196).

3.5. Valores transmitidos

Entonces, ¿qué valores están transmitidos al niño en el proceso de enculturación? En primer lugar, hay que señalar la ausencia de amenazas y de declaraciones que producen culpabilidad. "Pero todo el aparato complicado de culpa — lo que los etnólogos llamarían el apoyo institucional a la culpa — que se extiende desde la iglesia a los deportes en nuestra cultura, no se encuentra entre los pilagá. No tienen discursos penitentes y no confesionales. Autoflagelación no se produce y son ajenos a 'los códigos de caballero de honor'."[114] (Henry & Henry 1974:21).

Las virtudes sociales son más importantes. "El sentido social está muy desarrollado entre estos indios, y ya desde chicos tratan de ser útiles a los demás. El individuo egoísta no tiene cabida en una toldería. Este sentido social no se impone por la fuerza, ni por leyes o penalidades; todo el ambiente lo exige y se adquiere como algo necesario e inevitable." (Hanke

---

113 El texto original en sueco dice: "Föräldrarna hysa stor kärlek till sina barn. - - - Föräldrarnas myndighet över barnen är ej stor och någon verklig uppfostran kommer ej i fråga." (Rosen 1921:246).

114 El texto original en inglés dice: "But the whole complicated apparatus of guilt — what ethnologists would call the institutional support for guilt — extending from church to sports in our culture, is missing among the Pilagá. They have no penitent speeches and no confessional. Self-flagellation does not occur and they are strangers to 'gentlemen's codes of honor.'" (Henry & Henry 1974:21).

1939:196).

Una de esas virtudes sociales es compartir, algo bastante antinatural para cualquier ser humano, un valor que tiene que ser aprendido. "Compartir, por ejemplo, no es automático, sino tiene que ser aprendido y reforzado por la cultura"[115] (Lee 1982:55). "Desde la primera infancia se les enseña a compartir sus alimentos"[116] (Métraux 1946:321). "Todo debe ser compartido entre todos los familiares" es la base. Pero reciprocidad equilibrada no es suficiente. Uno debe aprender que: "El que da también recibe de los demás, pero la comida también es regalada a aquellos de quienes devoluciones no están esperadas, ni recibidas."[117] (Henry & Henry 1974:9).

Como hemos visto anteriormente, Hanke añadió lo siguiente a los valores sociales: "enseñándoles a respetar a los mayores, apreciar la honradez de la mujer y tratar a todos con cortesía." (1939:196).

Entre los puertorriqueños, Landy observó que los padres evitaron cualquier cosa que pudiera estar asociada con el conocimiento sexual en la comunicación con sus hijos. Preguntas sobre el origen de los niños, por ejemplo, fueron respondidas con cuentos engañosos, como que los niños vienen "de los Estados [Unidos]", o con agresión directa. La idea básica era que los niños no deberían saben nada sobre el sexo. La mayoría de los padres también se convencían a creer que en realidad no sabían nada al respecto. Una madre dijo sobre su hija que: "Ella no sabe nada acerca de esto."[118] (Landy 1965:112-113). No obstante, Landy observó juegos sexuales abiertos entre estos que se suponían no saber nada sobre el asunto (op. cit.:160), pero concluyó que, en una situación más controlada y pública, que "en esta edad sexo ha sido suprimido con éxito para estos niños"[119] (1965:161 Landy, cf. p. 202).

Esto contrasta fuertemente con los indígenas del Gran Chaco. Los Henrys han proporcionado la siguiente imagen:

---

115 El texto original en inglés dice: "Sharing, for example, is not automatic; it has to be learned and reinforced by culture" (Lee 1982:55).

116 El texto original en inglés dice: "From early childhood they are trained to share their food" (Métraux 1946:321).

117 "One who gives also receives from others, but food is also given away to those from whom returns are neither expected nor received." (Henry & Henry 1974:9).

118 El texto original en inglés dice:"She does not know anything about this." (Landy 1965:112-113).

119 El texto original en inglés dice: "at this age sex has been successfully suppressed for these children" (Landy 1965:161).

> Los niños pequeños se les permiten la libertad absoluta. El acto sexual adulta se realiza de noche, pero sin ningún tipo de intento de ocultación. Hasta la edad de cinco años chicos se masturban sin vergüenza y práctican pederastia en plena luz del día. Las niñas se masturban entre sí en público, y a los cinco años comienzan a tomar muchachos pequeños a la cama con ellas para intentar el coito. Masturbación abierta frotando contra otros niños, juegos de arrebatar a los genitales, y 'tertulias de coito' abiertas en las que grupos de niños y niñas intentan coito durante la noche, continuan hasta la edad de doce años. Niños y adultos broman constantemente sobre el sexo, y insultos sexuales por parte de los niños son comunes.[120] (1974:32 Henry & Henry)

Si la adulta fascinación académica, de América del Norte con el "sexo libre" se deduce del cuento de lo anterior, es decir, si fuese un poco menos exagerado, serviría como una buena descripción también de los 'weenhayek. El sexo es algo muy natural tanto para adultos como para niños. Esto lleva a un disfrute temprano y libre de culpa de la sexualidad que ha sido llamado "natural" por muchos observadores. Los resultados finales de esta actitud a la sexualidad es más interesante, en comparación con nuestra propia sociedad.

Entre los 'weenhayek (y pilagá), generalmente violación es conocida sólo en forma teórica. De hecho, ni siquiera es humana. Se trata de un hecho realizado sólo por locos, lo que los pilagá llamaron *haláraiks* (Henry & Henry 1974:77). Incluso un *qaahi'nóya*', un "adúltero", alguien que ha traicionado a su esposa, es visto como algo antinatural. Él es realmente "no varoníl." La dimensión de virilidad que se adhiere a estos delitos en el occidente simplemente no existe. Mientras que hombres occidentales pueden ser tentados por la idea de violar (pero normalmente nunca lo ponen en práctica), la sola idea parece imposible para el hombre 'weenhayek. Su relación con la sexualidad carece de esa cualidad agresiva. Por lo tanto, muchos de los problemas sexuales con que nos enfrentamos en nuestra sociedad simplemente no están presentes entre los 'weenhayek.

---

120 El texto original en inglés dice: "Young children are permitted absolute freedom. The adult sexual act is performed at night but without any attempt at concealment. Up to the age of five boys masturbate and practice pederasty unashamedly in broad daylight. The girls masturbate against one another in public, and at five years they start taking little boys to bed with them and attempting coitus. Open masturbation by rubbing against other children, games of snatching at genitals, and open "coitus bees" in which groups of little boys and girls attempt coitus at night, continue until about the age of twelve. Children and adults joke constantly about sex, and sexual insults by children are common." (Henry & Henry 1974:32).

Si nos concentramos en la agresión, Métraux hace la siguiente observación: "Los chicos de más o menos la misma edad juegan en grupos. Ellos muestran poca o ninguna brutalidad o violencia, y rara vez hoztigan a niños pequeños." Él lo atribuye a "su falta de [los padres] utilizar el castigo corporal o incluso palabras duras para tratar con ellos"[121] (Métraux 1946:321).

Los Henrys complementan esta imagen diciendo que: "Como una forma de hecho, la manera de chuparse los dedos que preocupa a los padres y los médicos en nuestra cultura no se produce entre los pilagá en absoluto. - - - Aunque los niños pilagá tienen rabietas, no pueden ser clasificados como "niños rabietas." De la común rabieta "promedia", derivada de una frustración momentánea o molestia, tenemos algunos ejemplos. Estas rabietas ordinarias deben distinguirse de la *séwat*, la rabieta "dejada atrás" que se produce cuando la madre de un niño sale del pueblo para ir por comida, agua o frutas del bosque."[122] (Henry & Henry 1974:66). Más tarde, establecen que: "los niños pilagá no tienen terrores nocturnos. Esto es muy sorprendente"[123] (op. cit.:69, véase p. 66).

Todo esto es resumido de la manera más sorprendente: "Así, la mayoría de los rasgos de comportamiento que, en nuestra sociedad, llevaría a un padre atento a considerar a su niño en necesidad de atención psiquiátrica, o bien no se producen o son pasados por alto entre los pilagá" (op. cit.:70). Hanke complementa la imagen: "[criaturas indígenas del Chaco] no son lloronas, ni caprichosas - - - [son] amables, francos y de buen humor" (Hanke 1939:196). La conclusión es que este método educativo, cuestionado que sea, parece producir excelentes resultados.

---

121 El texto original en inglés dice: "Boys of more or less the same age play in groups. They show little or no brutality or violence, and they rarely bully small children." [Atribuye esto a] "their [the parents'] failure to use corporal punishment or even harsh words in dealing with them" (Métraux 1946:321).

122 El texto original en inglés dice: "As a manner of fact, the kind of finger-sucking that worries parents and physicians in our culture does not occur among the Pilagá at all. - - - Although Pilagá children have temper tantrums they could not be classified as 'temper-tantrum children.' Of the ordinary 'run of the mill' tantrum, arising from a momentary frustration or upset, we have a few examples. These ordinary tantrums must be distinguished from the *séwat*, the 'left behind' tantrum that occurs when a child's mother leaves the village to go for food, water, or forest fruits." (Henry & Henry 1974:66).

123 El texto original en inglés dice: "Pilagá children do not have night terrors. This is very striking" (Henry & Henry 1974:69).

Capítulo 4

Educación tradicional informal y formal

4.1. Juego como herramienta de socialización

Según Nordenskiöld, la primera fase bien marcada en la vida de los chorote y mataco es "juego" (1910*a*:89). Su declaración se deriva de sus visitas en 1908 y 1909. Pero era todavía muy válida a mediados de la década de 1970 cuando por primera vez me encontré con los 'weenhayek. Como veremos más adelante, tal vez sea menos válido como una descripción de la realidad presente.

"Juego" tradicionalmente ha sido algo a lo cual los niños se han entregado con todo su corazón. Ellos han jugado, jugado y jugado. En días pasados, este se llevó a cabo probablemente en una extención tal hasta que no quedaba ningún deseo más de jugar, o bien, que la vida adulta, con todas sus obligaciones y tentaciones les sobrevino. (Según Nordenskiöld, la fase de "juego" fue seguida por la fase de "amor", ibid). A excepción de juegos organizados o deportivos, los adultos nunca se les veía "jugar" en el sentido convencional de la palabra. Rosen afirma que: "nunca he visto a mujeres adultas divertirse con juegos o jugar" (1921:246).

Juego es definitivamente divertido para niños, de lo contrario no se entregarían a ello. Pero el juego no es sólo un pasatiempo. Es un elemento importante en la socialización, a menudo demasiado ignorado u olvidado por los investigadores. La primera categoría de juegos es el "juego estándar" o "juegos sociales". Éstos son a menudo nombrados y jugados de acuerdo a un conjunto de reglas. Los niños se vuelven muy a menudo muy molestos si alguien no juega según las reglas. Los niños pequeños aprenden temprano a respetar las reglas del juego. Por lo tanto, estos juegos enseñan habilidades sociales al niño, a seguir las reglas — y aprender lo que significan las sanciones, si no se sigue las reglas. Uno puede ser excluido. Uno puede recibir atención negativa, incluso desprecio, de los hermanos mayores o amigos. Juegos son educativos.

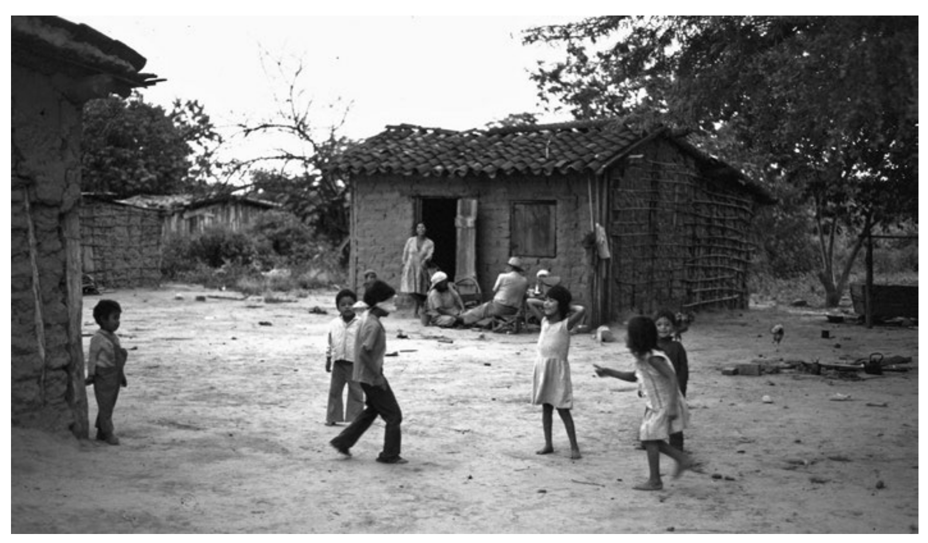


Foto 8. Niños 'weenhayek jugando "la gallina ciega". (Tuunteyh 1976)



Foto 9. Niños 'weenhayek jugando con autos de juguete. (Tuunteyh 1976)



Foto 10. Niñas pilagá saltando. (Métraux 1946:353a² placa71)



Foto 11. Niña'weenhayek "jugando casa" 1976.

> Muchas culturas primitivas, el pilagá entre ellos, tienen juegos de niños que son altamente estandarizados como lo son "El puente de Londres" o "Base del prisionero" en nuestra cultura. Pero para cada tipo de juego formalizado en una cultura puede haber una docena de tipos no formalizados.[124] (Henry & Henry 1974:5).

El segundo tipo de juegos son los informales, "juegos improvisados." Estos premian y por lo tanto refuerzan y desarrollan la creatividad del individuo. "Jugar a las casitas" o "jugar la gallina ciega", ambos muy populares entre los 'weenhayek en la década de 1970, son juegos que en todo el mundo ofrecen posibilidades de iniciativas personales, innovaciones y promueven clasificación individual y formación de líderes y seguidores.

Cuando llegué a uno de los pueblos 'weenhayek en la década de 1970, pude vagar en toda una zona en las afueras de la aldea, donde las niñas habían construido un pueblo propio, con muñecas, cabañas, ropa, herramientas, etc. A menudo podía detectar la influencia de las abuelas, porque la ropa de las muñecas era siempre mucho más conservadora que la de las propias

124 El texto original en inglés dice: "Many primitive cultures, the Pilagá among them, have children's games that are highly standardized as are "London Bridge" or "Prisoner's Base" in our culture. But for every formalized type of play in a culture there may be a dozen unformalized types." (Henry & Henry 1974:5).



Foto 12. Evidencias de niñas 'weenhayek jugando casa en 1992

niñas. Podía ver muñecas femininas en faldas de hilo de caraguatá y con pechos al descubierto, al igual que en los primeros años del siglo veinte (ver las fotografías de 1901, sacadas por von Rosen, en su publicación de 1921), mientras que todas las chicas llevaban vestidos occidentales de algodón.

> En todas partes se hacen muñecas de huesos de nudillos del fémur de animales a los cuales dos discos de concha están pegados para representar los ojos. Mujeres también hacen muñecas de arcilla sin cocer, que representan personas o, con menor frecuencia, animales. Estas son muy convencionales, por ejemplo, una "mujer" es una masa cónica de arcilla con dos pechos y con el pelo y el tatuaje facial rigurosamente marcado por las líneas grabadas.[125] (Métraux1946:339).

Este tipo de juegos constructivos se dividen claramente de acuerdo al sexo: "las niñas pilagá juegan con muñecas de hueso y de barro cocido. - - - los

125 El texto original en inglés dice: "Everywhere dolls are made of the knuckle bones of animals to which two shell disks are glued to represent the eyes. Women also model dolls of unbaked clay, which represent people or, less frequently, animals. These are highly conventionalized; for instance, a "woman" is a conical clump of clay with two breasts and with the hair and the facial tattooing painstakingly indicated by engraved lines." (Métraux 1946:339).



Foto 13. Muchacho jugando con un camión juguete de plástico y un garage fabricado de adobe "casero."

niños no juegan con muñecas"[126] (Henry & Henry 1974:31). Durante mi primer trabajo de campo también vi niños jugar de manera similar. No tan a menudo como el "pueblo" de las niñas pero sucedía, vi que los muchachos habían construido una pequeña zona de vías en las que dirigían camiones — de plástico si tenían acceso a uno, o de una lata vacía. Incluso vi a un muchacho que había construido una réplica minuciosa de un garaje de adobe para su camión, un trabajo impresionante.

Más a menudo, sin embargo, los juegos de los muchachos eran caracterizados por movimiento y velocidad. Tenían rodillos, carritos, ruedas o latas vacías que se impulsaban con fuerza y velocidad, a menudo acompañados por un zumbido producido por la boca. La diferencia entre la orientación de tiempo entre los juegos de las niñas y los de los muchachos era sorprendente. Mientras el juego de las niñas a menudo tenía una pátina del siglo XIX, los chicos jugaban con coches y camiones de la década de 1970.

Un tipo de juego que probablemente también entra en esta categoría (y posiblemente la siguiente) es el de imitar las actividades sexuales de los

126 El texto original en inglés dice: "Pilagá girls play with dolls of bone and of baked clay. - - - boys do not play with dolls" (Henry & Henry 1974:31).



Foto 14. Jóven chorote prácticando con su arco observado por compañeros y un grupo de muchachas con sus risitas. Fotografía de Eric von Rosen 1901 (1921:175).

adultos. "Ahí donde los niños pueden ver el acto sexual adulto, ahí donde conversaciones y gestos sexuales son totalmente abiertas, y la vida del niño es sin trabas por tabúes sexuales, es razonable esperar que los niños experimenten con su aparato sexual y intenten de imitar la conducta sexual adulta. Este es el caso entre los pilagá"[127] (Henry & Henry 1974:72;. cf. Nordenskiöld 1910*a*:68).

He notado esta tendencia varias veces entre los 'weenhayek. La primera vez que realmente me llamó la atención fue cuando un pequeño niño 'weenhayek de tal vez ocho años de edad, fingió movimientos copulativos hacia una de las maestras en la escuela. Ella se había inclinado hacia adelante para arreglar algo, pero ella lo había hecho en una forma que llamó la atención sobre sus nalgas. Sonriendo, el niño pretendió colocar sus manos en las caderas y dejó que su región pélvica se empuje hacia adelante vez tras vez de una manera rítmica hacia las nalgas. Otro maestro mestizo lo vio, saltó hacia delante, se le llevó, golpeandole, y le regañó por ser tan perverso.

Me sorprendí por esta forma avanzada de broma sexual, realizado por un niño que nunca había tenido la oportunidad de darse cuenta de lo que estaba imitando. La respuesta de los niños a su alrededor era tan sorprendente para un occidental. Se rieron como si comprendieron de inmediato lo que estaba insinuando. Otra vez, no era gran cosa, como si hubiera sido algo totalmente prohibido. No hubo risitas nerviosas, más bien una sonrisa de reconocimiento. El furioso maestro mestizo, probablemente formado con una actitud totalmente diferente hacia la sexualidad convirtió toda la

127 El texto original en inglés dice: "Where children can see the adult sexual act, where sexual conversation and gestures are perfectly open, and child life is untrammeled by sexual taboos, it is reasonable to expect that the children should experiment with their sexual apparatus and attempt to imitate adult sexual behavior. This is the case among the Pilagá." (Henry & Henry 1974:72).



Foto 15. Niñas 'weenhayek imitando a sus madres, pretendiendo golpear el atado de fibras de caraguatá sobre un yunque de madera en pre- paración para la producción de llicas 1985. (Cf. Alvarsson 1994:115-116)

situación en un verdadero choque de culturas.

El tercer tipo de juegos son las actividades imitativas y participativas. Jugar hogar y conducción de un camión son naturalmente actividades de imitación también. Pero se llevan a cabo en un mundo imaginario, separado de la vida cotidiana de la familia. Esto proporciona a los jugadores posibilidades de expresar sentimientos, frustraciones, deseos, etc sin ningún tipo de limitaciones. Los juegos participativos están estrechamente relacionados con las actividades de subsistencia de la familia. En la sociedad occidental, a menudo son actividades imposibles, porque los niños nunca están ahí donde los padres están trabajando. En el mejor de los casos, algo de esto puede tener lugar en la cocina, al poner la mesa o remover en una sartén.

Entre los 'weenhayek, sin embargo, esto ha sido una actividad más viable. Tan pronto que los niños pueden caminar por sí mismos, han acompañado a la madre al campo o al bosque. Las madres laboriosamente han producido bolsas miniaturas de recolección que las chicas usan, mientras que están "ayudando".

> Niños están entrenados para sus futuras ocupaciones primero a través de juegos y jugando. Niñas pequeñas acompañan a sus madres al monte llevando bolsas pequeñas o se van al río con jarras de agua de tipo juguete. A niños pequeños se les dan arcos y flechas y se les animan a disparar a objetivos o a pequeños animales.[128] (Métraux 1946:321).

Como establece Métraux, a los muchachos se les han dado un completo arsenal de armas pequeñas, en miniatura o como juguetes, copias minuciosas de redes de pesca, y acompañan a sus padres al río o al bosque. A diferencia de recolección de frutos de árboles, que sólo tarda un poco más cuando niñas acompañan, llevando a un niño en una expedición de caza puede estropear el resultado. Así que el padre tiene que decidir si se debe llevar al niño ansioso o no. A veces lo lleva consigo en expediciones durante el día, pero se sale de puntillas por la noche, cuando el niño está dormido, para la caza nocturna que puede salvar el suministro semanal de la carne.

Una vez más, la paciencia es notable. Naturalmente, hay un límite de la misma, es decir, la familia no puede vivir sin alimentos, pero por lo demás la actitud benigna hacia el niño parece no tener límites. La niña es animada a tejer bolsas o hacer cestas o cerámica. A menudo, una abuela o una tía anciana está ahí para ayudar y estimular. El niño es alentado a observar, rastrear y atacar presas potenciales, y es enseñado aspectos de zoología y botánica que son importantes para sus esfuerzos. Esta educación no formal en actividades futuras ha sido muy importante para el desarrollo del conocimiento, y es precisamente este tipo de conocimiento local que hoy se ve amenazado por la educación formal.

Según Nordenskiöld, encontramos dos tipos básicos de juegos entre los indios del Chaco, "juegos de azar" y "juegos de habilidad" (1912:139). Quisiera tomar su segunda categoría y transformarla en mi cuarta. Una vez que las chicas y los chicos se hallen más involucrados en las actividades de adultos, se dan cuenta que estas dependen no sólo de conocimientos, sino también de habilidad. Y la habilidad se debe practicar vez tras vez. Incluso el pianista más talentoso necesita de horas de práctica diaria para mantener su nivel. Los 'weenhayek no constituyen ninguna excepción.

Por lo tanto, algunos de los juegos perfeccionan la habilidad del niño a dar con un objetivo. Una rueda, un aro o un anillo hecho de hierba o de

128 El texto original en inglés dice: "Children are trained for their future occupations first through games and play. Little girls accompany their mothers to the bush carrying diminutive nets or go to the river with toy water jugs. Small boys are given bows and arrows and are encouraged to shoot at targets or at small animals." (Métraux 1946:321).

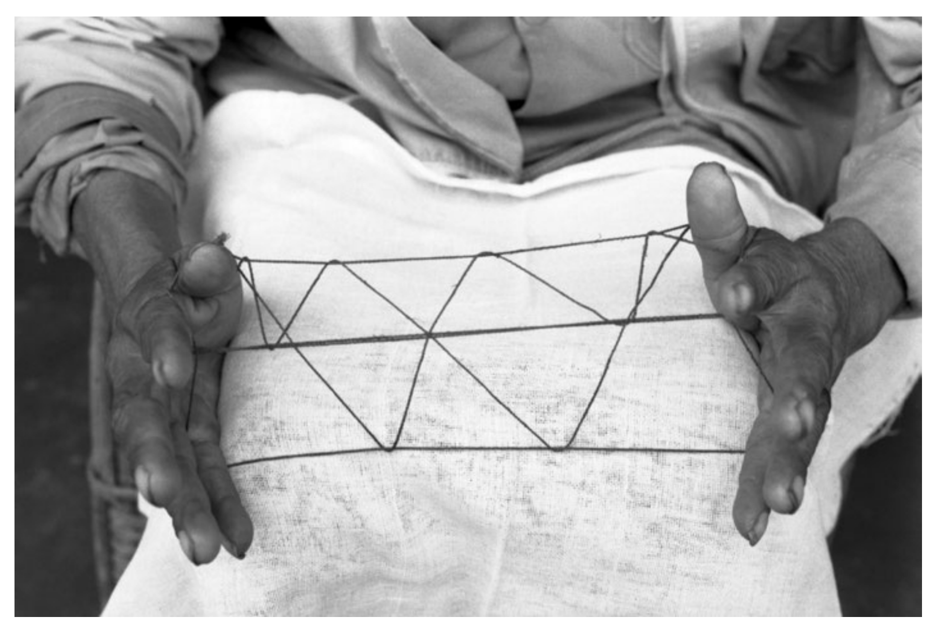


Foto 16. Figura de hilo 'aalhutaj (caimán) (Cf.Alvarsson 1994:63).

ramitas flexibles, está puesto en marcha, y los chicos tratan de pegarlo con sus lanzas o flechas. El que logra detenerlo, o agarrarlo, es el ganador. Entre las chicas de mediados de la década de 1970, y también a veces los chicos, habilidades de los dedos fueron entrenadas por medio del hacer figuras de hilo. Esto es algo que ha atraído la atención de muchos visitantes.

Nordenskiöld quedó muy impresionado por la variedad y abundancia de figuras de hilo entre los indígenas del Chaco (1910*a*:65). Hanke establece que los niños "conocen el juego de formar figuras de hilo que tienen cierta significación" (1939:194). Métraux, dice que: "Todos los niños del Chaco son expertos en hacer figuras complicadas de hilo"[129] (1946:340). En 1934, Stig Rydén publicó un artículo sobre "Figuras de hilo de América del Sur". En 1992 y 1995 José A. Braunstein y sus colaboradores publicaron una serie de cuentos de figuras de hilo del Chaco, la presentación más ambiciosa hasta la fecha.[130]

Mis propias investigaciones muy limitadas de ellos, revelaban más de 20 figuras complejas, en 'weenhayek llamadas *imayhey* (aproximadamente: "cosas"). Las figuras incluían motivos llamados *'asuus* ('murciélago'),

129 El texto original en inglés dice: "All Chaco children are expert in making complicated string figures (cat's cradles)" (Métraux 1946:339).

130 Ver Braunstein 1992*a* Cf. Braunstein, 1992*b*, 1992*c*, 1995*a*, 1995*b*, 1995*c*, Sturzenegger 1992*a*, 1992*b*.

'amlhààj ('serpiente'), *tewokw* ('río'), *'ijkyiin* ('calabaza') y *sikyet* ('bolsa de recolección' feminina) — que juntas representarban un buen corte del universo de los 'weenhayek. (Alvarsson 1994:63).

En la década de 1980, una nueva ola de juegos de habilidad, que yo no había observado en la década de 1970, llegó a los 'weenhayek. Entre los niños en edad pre-escolar, el nuevo juego se llamó *payana*. El niño lanza un puñado de piedras pequeñas (más grava, que piedras), coloca las manos con las palmas hacia abajo, y trata de atrapar la mayor cantidad posible. Las piedras capturadas están "ganadas" y las que caen al lado de la mano se "pierden." Así probaban su habilidad motor.

Otro juego que ganó mucha popularidad en este tiempo fue el de plegar pañuelos. Entre los jóvenes esta novedad fue algo relacionado o afín al arte del *origami* japonés, pero hecho en tela en lugar de papel. Los jóvenes se convirtieron rápidamente muy cualificados técnicamente en la producción de una "bola", un "colchón" o un "barco" de un pañuelo común.

La quinta categoría de juegos es la que llamo "juegos de resistencia." Estos entrenan el aguante o la fuerza de los participantes. Entre ellos encontramos juegos intemporales que se juegan por ambos sexos, como "esconder y buscar" y "saltar." Métraux observó un juego que podría ser el mismo salto, entre los matacos: "Con la melodía de una cancioncita, niñas pequeñas en cuclillas saltan arriba y abajo, hasta donde puedan sin caerse"[131](1946:338). Los Henrys nos ayudan a comprender que las diferentes categorías a veces se superponen: "Mientras que las niñas están jugando su juego de rebote, es decir, cuando las chicas están en cuclillas y suben y bajan, los chicos van detrás y tocan sus genitales."[132] (Henry & Henry 1974:55). Aquí aguante y educación social y sexual van juntos.

Para niños un poco mayores, juegos de aguante incluyen carreras y diferentes juegos de pelota. Cuando Nordenskiöld visitó el Chaco durante los primeros años del siglo XX el juego de pelota favorito era todavía *ha'lààlhota'*, el hockey sudamericano (1910*a*:66), un juego también detectado por p. ej. Rydén (1936:172 ss), Hanke (1939:194), y Métraux:

131 El texto original en inglés dice: "To the tune of a little song, little squatting girls jump up and down as long as they can without toppling over" (Métraux 1946:338).

132 Tenga en cuenta que lo insertado, la cláusula explicativa, ha sido tomada de la nota al pie en la misma página. El texto original en inglés dice: "While girls are playing their bouncing game, i.e. when the girls squat on their haunches and bounce up and down, the boys go behind and touch their genitals." (Henry & Henry 1974:55).



*Foto 17. "Juego de hockey mataco." Fotografía de Alfred Métraux 1933. (1946:353b 1, placa 72)**



Foto 18. Niños 'weenhayek jugando ha'lààlhota', ("hockey") en la escuela 1978.

El juego favorito de los indios del Chaco es una especie de hockey en el que los hombres de una banda están formados en equipo contra los de otra (pl. 72). Su juego es decididamente agresivo, y el juego es considerado por los propios indios como un sustituto de guerra abierta. / El palo de hockey es curvado en la punta, y la pelota es de madera o, entre los *mbayá-caduveo*, de un troso de soga trenzada. La cancha es o bien un claro en el bosque cerca de 100 yardas (92 m) de largo o una playa de arena cerca de un río. Los dos goles están marcados por montones de ramas. Las reglas son simples: La pelota, que está golpeada en cualquier dirección, debe tocar el gol del adversario. Los dos equipos están de acuerdo de antemano sobre los puntos para ganar. Si deciden, por ejemplo, jugar por cuatro puntos, un equipo debe hacer

> un total de cuatro goles para ganar. Cada vez que los opositores marcan un gol, se elimina de la puntuación del equipo líder. El interés en el juego es estimulado por altas apuestas de juego, puestos por los líderes y los miembros de cada equipo. / El juego, a falta de un árbitro, se encuentra en momentos duro, y varios jugadores se lesionan siempre. Como protección contra los golpes, los matacos usan protectores para las espinillas hechos de hileras de palos unidos con cuerdas.[133] (Métraux 1946:334).

Este juego no sólo era un juego de aguante, sino también un medio de evitar la guerra. Cualquier clase de tensiones que había entre diferentes grupos o asentamientos, esta era una forma de "aflojar la agresión y de controlar la dirección de su manifestación" (Fock 1982:23).

La sexta categoría abarca "juegos educativos" actuando con conocimientos mitológicos o etnozoológicos. Uno de los juegos, sobre "perros luchando con jaguar", enseña a los niños hechos biológicos básicos, cómo un jaguar actúa y qué roles los perros de caza juegan (Métraux 1946:337), sumándose a las habilidades de caza de los muchachos. Otro juego es la promulgación de un mito popular sobre el pícaro Thokwjwaj y *Tuujwanaj*, el zorrino cerdonariz (*Conepatus chinga*). Métraux lo describe de los matacos de la siguiente manera: "Los niños en dos líneas forman un túnel a través del cual pasa un 'zorrino' a toda velocidad. Todo el mundo se cae asfixiado, pero el 'zorrino' reanima a sus víctimas al soplarlas en sus caras"[134] (op. cit.:338).

---

133 El texto original en inglés dice: "The favorite game of the Chaco Indians is a kind of hockey in which the men of one band are teamed against those of another (pl. 72). Their play is decidedly aggressive, and the game is regarded by the Indians themselves as a substitute for open warfare. / The hockey stick is curved at the end, and the ball is of wood or, among the *Mbayá-Caduveo*, of plaited dope. The field is either a clearing in the bush some 100 yards (92 m) long or a sandy beach near a river. The two goals are marked by heaps of branches. Rules are simple: The ball, which is hit from any direction, must touch the adversary's goal. The two teams agree beforehand upon the winning score. If they decide, for instance, to play for four points, a team must make a total of four scores to win. Each time the opponents score a goal, it is deleted from the score of the leading team. Interest in the game is stimulated by high gambling stakes, laid by the leaders and members of each team. / The game, lacking a referee, is at times rough, and several players are always injured. As a protection against the blows, the Mataco wear shin guards made of rows of sticks tied together with twine." (Métraux 1946:334).

134 El texto original en inglés dice: "Children in two lines form a tunnel through which a 'skunk' passes at full speed. Everybody falls down asphyxiated, but the 'skunk' reanimates his victims by blowing on their faces" (Métraux 1946:338).



Foto 19. Selección de juguetes 'weenhayek. De una colección destinada al Museo Etnográfico de Gotenburgo 1978. 1. calabaza silbante; 2. bolas; 3. llica miniatura; 4. muñeca tradicional de barro; 5. carraca; 6. muñecas de barro; 7. honda; 8.astilla zumbadora; 9. matamoscas; 10. vasija miniatura; 11. rueda 12./13. vehículos juguetes; 14. pelota de medias;15. carraca; 16./17./19./20. muñecas de trapos con cama miniatura;18.hondas.

La séptima es pura diversión, probablemente relacionada con las categorías una, dos y tres: Métraux establece que "Un juguete favorito es un 'arma' que consiste en un tubo de bambú con un corte longitudinal en el que una tira de bambú flexible se introduce como un resorte para disparar bolitas."[135] (1946:321). "Los niños también tienen muchos objetos que producen ruido, tales como pitos y gemidores."[136] (op. cit.:338). "A niños *matacos*, *ashluslays*, y *terenos* les gusta caminar sobre zancos. También rodar aros de hierba."[137] (ibid.) Nordenskiöld cuenta de un juguete, un palo que está echado en el aire, posiblemente con un palo flexible (1910*a*:65).

135 El texto original en inglés dice: "A favorite plaything is a 'gun' consisting of a bamboo tube with a longitudinal slit into which a flexible bamboo strip is introduced as a spring to shoot pellets." (Métraux 1946:321).

136 El texto original en inglés dice: "Children also have many noise-producing objects, such as buzzers and bull-roarers." (Métraux 1946:338).

137 El texto original en inglés dice: "*Mataco, Ashluslay* and *Tereno* children are fond of stilt walking. They also roll hoops made of grass." (Métraux 1946:338).

Un juego similar muestra la antigua tradición del uso de boleadoras. Un niño lanza sus boleadoras de madera tan distante como lo que pueda; otros niños lanzan sus propias boleadoras hacia el suyo como para enredarlas. El que tiene éxito, queda con las boleadoras de sus adversarios. (Métraux 1946:338). De hecho, las bolas fueron devueltas, pero el hilo de caraguatá se quedó. Las bolas o boleadoras pampeanas tradicionales se componían de tres piedras redondas o oblongas, las boleadoras juguetes utilizadas entre los 'weenhayek y otros pueblos del Gran Chaco, se componen de dos palos de madera y un hilo de caraguatá. El juego no es tan espontáneo como parece. Sigue reglas estrictas. Un niño lanza sus bolas en el aire, los otros tratan de dar con ella, y el último en hacerlo, es el ganador. El premio es el hilo de caraguatá enredado (que representa un trabajo considerable si hay muchos competidores). Los palitos de boleadora son personales, sin embargo, y son devueltos a sus respectivos propietarios. (Alvarsson 1994:60).

Un hecho sorprendente en muchas de estas categorías de juegos — pero no en todas ellas — es que las actividades imitativas y participativas son estrictamente divididas según el sexo (Nordenskiöld 1910*a*:62; Ryden 1936:110; Hanke 1939:195). Nordenskiöld observó que: "Niños y niñas juegan por separados ya desde muy pequeños. Juegos en común para los dos sexos, jamás he visto".[138] Además constata que: "Todos los niños del mismo sexo no juegan juntos, sino se dividen en grupos por edad. Entre los niños se pueden distinguir tres grupos"[139] (1910*a*:62). Aquellos entre dos y siete no participaban en los juegos grandes, los entre siete y doce eran los jugadores más ávidos de todo tipo de juegos. Los de más de doce empezaron a socializarse con los jóvenes, asistir a bailes y otras "actividades de mayores." Otra observación por Nordenskiöld fue que "rara vez hay peleas o palabras duras entre los niños juando" y que "los niños grandes nunca intimidan a los pequeños"[140] (ibid).

Esto nos deja con siete categorías de juegos, todos con su propósito particular, tal como ha sido comentado en el texto anterior:

---

138 El texto original en sueco dice: "Gossar och flickor leka redan som små, var för sig. Lekar gemensamma för bägge könen har jag aldrig sett." (Nordenskiöld 1910:62)

139 El texto original en sueco dice: "Alla barn af samma kön leka ej tillsammans, utan dela de upp sig liksom våra barn i åldersklasser. Bland gossarna kan man urskilja tre sådana." (Nordenskiöld 1910:62).

140 El texto original en sueco dice: "Slagsmål och hårda ord förekomma nästan aldrig mellan de lekande barnen. - - - De stora gossarna behandla aldrig de små illa." (Nordenskiöld 1910:62).

1. Juegos estandarizados o sociales
2. Juegos informales o improvisados
3. Actividades imitativas y participativas
4. Juegos de habilidad
5. Juegos de aguante
6. Juegos educativos
7. Juegos de diversión

4.2. Instrucción formal

Más arriba hemos mencionado "instrucción informal," por ejemplo, ayudar a un niño con algo que voluntariamente trata de llevar a cabo. También hemos tratado el elemento de transmisión de educación de niño a niño a través de juegos y de jugar. La mayoría de los conocimientos transmitidos a un niño 'weenhayek o jóven, era, y quizás todavía es, transmitida de esta manera informal. A lo largo de la historia, sin embargo, también han habido ejemplos de "instrucción formal", es decir, pública y /o formalizada en una educación estereotipada. Hoy en día esto es más común que nunca a través de la creación de escuelas entre los 'weenhayek. Para entender el cambio radical que las escuelas implican en la cultura amerindia, es necesario revisar la instrucción formal tradicional.

El primer tipo de instrucción formal se encuentra en la transmisión de mitos estereotipados y de cuentos. Es solo natural que una gran parte de la instrucción *informal* es dada a través de material oral, tales como testimonios o incluso chistes — un elemento frecuente en la vida cotidiana. La diferencia entre un testimonio y una historia oficial es que esta última sigue ciertas reglas. Un testimonio es un cuento directo de algo que ha sucedido, en la lengua 'weenhayek marcado por -*te'*, que es el indicador de *procedencia* (ver 2.6. arriba). A través de testimonios los niños llegan a conocer sobre el mundo exterior, un elemento importante en todas las culturas.

Si los testimonios son informales y poco estructurados — pueden ser cortos o largos, contados con asombro o con una mueca burlona, consistiendo en unas pocas frases, o prolongarse durante horas — un mito es lo contrario en cada detalle. Su presentación es más a menudo formalizada. Su estructura es fija. Tiene un principio (la versión occidental convencional es: "Érase una vez ....") y tiene un final (en el oeste: " ... y así vivían felices para siempre"). Los temas que se transmiten de esta manera son geografía, especialmente toponimia; etnobiología, especialmente los nombres y el comportamiento de las especies animales, así como las características,

ubicación y uso de plantas, fenómenos socio-culturales, como la relación entre hombres y mujeres, así como la cosmología. Estas últimas incluyen la cuestión de origen, así como relaciones internas. (Para la pedagogía de estos cuentos, ver 4.4. abajo y Vol. 7.)

El segundo tipo de instrucción formal o formalizada se lleva a cabo en relación con ritos de pasaje; nombramiento, iniciación, matrimonio, y entierro. Es más probable que los jóvenes asistan y vean o escuchen al segundo rito, cuando sus compañeros o hermanos mayores pasan por el rito de iniciación de niño o joven a la etapa adulta. A pesar de que existen muchas similitudes entre los ritos de iniciación de niñas y niños, han sido tan diferentes que tenemos que tratarlos por separado. La realidad que se muestra en los párrafos siguientes es la que tenía relevancia hace medio siglo, y la que es experimentada por personas de edad, aún con vida entre los 'weenhayek. Hoy en día estos ritos se han transformado en, o sido sustituidos por otros rituales, occidentalizados. Sin embargo, son importantes para nuestra comprensión de la mentalidad 'weenhayek.

El rito de pubertad de una niña se produjo cuando la niña tenía su primera menstruación. En la primera señal, la niña inmediatamente fue llevada a un lado y colocada dentro de una choza. A veces, una choza fue construida para este propósito, pero en general era encerrada tan solo en su casa, a menudo en una sección particular de la choza, marcada por mantas.

Durante la reclusión, la chica fue dada instrucción formal sobre cómo debería comportarse como mujer. Su madre, u otras parientes ancianas hablaron acerca de la higiene, temas sexuales y los tabúes. Una mujer que está menstruando no debería salir de la choza, aún menos, acercarse a cualquier tipo de agua. Por lo tanto, ir al río a buscar agua estaría fuera de cuestión. Incluso dejando la chosa para orinar era peligroso si estaba lloviendo.

La transición de la niñez a la adultez era celebrada por la familia y, a veces por todo el asentamiento. Según Métraux: "se celebra con danzas y cantos que, evidentemente, están destinados a protegerla contra peligros sobrenaturales." Entre los matacos "mujeres andan a pie en un círculo todas las noches fuera de la chosa de la niña menstruando, golpeando con sus palos, mientras que chamanes sacuden sus sonajeros y tambores. Durante este período, la niña sigue con la cabeza y hasta su cuerpo cubierto con un trozo de tela y debe permanecer aislada en su chosa. Su dieta es restringida, y está advertida a no bañarse o incluso ir a buscar agua" (1946:323). Métraux añade una observación interesante: "Como se cree que el comportamiento de una niña durante el período crítico de la pubertad afectará su carácter para el resto de su vida, las niñas matacas están instadas a trabajar duro

para convertirse en mujeres diligentes" (op. cit.:324).[141] De acuerdo con mis consultores esto fue demostrado mediante la producción de al menos una mini-llica de piola de caraguatá. (Alvarsson 1994:64).

Esto ilustra lo que en otros contextos he llamado "iniciación socializante", es decir que, después de este rito de pasaje, se suponía que la joven iba a funcionar como un ser social completo. Se suponía que debía ser transformada en una mujer diestra y crecida a través del aislamiento, la separación de la realidad durante un par de días, y de la instrucción formal. Naturalmente, todo esto era muy simbólico. La niña no podía aprender todo lo que una mujer joven tiene que saber en menos de una semana. Teniendo en cuenta las circunstancias, la atención inusual y la situación incómoda de la hemorragia por primera vez, etc, no debe haber aprendido nada nuevo en absoluto. Pero todo se hizo para marcar la transición. Lo que en special separa el rito de la pubertad de las niñas al de los niños, es que todo sucede en el centro del pueblo, el centro social de la cultura 'weenhayek.

Como un contraste fuerte, el ritual de iniciación entre los muchachos 'weenhayek en general tenía lugar *fuera* del pueblo, la mayor parte en la naturaleza, probando la resistencia del niño. En contraste con los ritos de pasaje de las chicas, he llamado a estos "iniciación naturalizante", lo que indica que mientras que las niñas están aisladas en el centro de la cultura, los niños están aislados lejos de la aldea, en, o en el límite de la naturaleza. Si bien el objetivo del rito de las chicas es de prepararlas para tareas sociales y técnicas, como hacer labor de puntos o tejido, el rito de los chicos parece ser para prepararlos para largas y arduas vueltas de caza y de expediciones de recolección, es decir, pruebas de aguante, resistencia, el conocimiento local y por el estilo.

En ambos casos, el joven está aislado de la sociedad y puesto en una posición liminal, fuera de la sociedad, muy en consonancia con las ideas de van Gennep acerca de la etapa intermedia en un *rito de pasaje* (1960). En ambos casos, el joven se reincorpora a la sociedad como un adulto, con responsabilidades completamente diferentes. El niño de repente se ha

141 Los textos originales en inglés dicen: "is celebrated with dances and chants which evidently are intended to protect her against supernatural dangers." [Among the Mataco] "women walk in a circle every night outside of the menstruating girl's hut, stamping their staffs while shamans shake their rattles and beat drums. During this period, the girl keeps her head and even her body covered with a piece of cloth and must remain secluded in her hut. Her diet is restricted, and she is warned against bathing or even fetching water" (Métraux 1946:323). "As the behavior of a girl during the critical period of puberty was thought to affect her character for the rest of her life, *Mataco* girls were urged to work hard in order to become diligent women" (ibid:324).

convertido en un adulto, y se supone que debe actuar como tal.

Los ritos de iniciación de muchachos desaparecieron más antes en el Gran Chaco que los de las chicas, por lo que sólo hay información dispersada (o comparativa) sobre ellos. Según mis informantes, tuvieron lugar cuando la voz del muchacho estaba rompiendo. En esta oportunidad recibió instrucción formal de su padre: "Él tiene que aprender a obedecer, y a escuchar."[142] El ritual que generalmente seguía era un tanto difuso.

De información comparativa del este de Brasil y del Amazonas, sabemos que los chicos en la pubertad a menudo eran agrupados juntos y llevados al bosque para demostrar aguante al ayuno, aislamiento y dolor.[143] A veces también fueron pintados en rojo y negro. El derramamiento de sangre, conocido de los juegos de hockey entre los 'weenhayek, probablemente era parte de ese aislamiento en la naturaleza. Esto se lograba perforando la piel con un hueso afilado de una nutria. El punzón se clavó en la carne de las piernas y los brazos hasta que estaba sangrando profusamente. Esto se hacía para probar la resistencia — y para obtener nueva energía a través de la hemorragia, y probablemente también por la asociación con la nutria rápida y resistente.

Entre los vecinos mbayá, Métraux establece que:

> Un niño mbayá de unos 13 años alcanzó el estatus de guerrero a través de una ceremonia. Después de haberse pintado a sí mismo con color rojo y blanco y con todos sus ornamentos de brezo y de metal, cantaba durante toda una noche y un día, batiendo su tambor. Al atardecer, un chamán le pinchó el pene del niño y clavó su cuerpo con un punzón de hueso de jaguar, haciendo correr sangre en abundancia. Se esperaba que el muchacho permaneciera impasible. Luego su sangre fue untada por

142 Información de Celestino Màànhyejas Gómez, septiembre de 1984.

143 Información acerca de "entrenamiento en el monte" ha sido encontrada también de los vecinos chamacoco, entre los que "los muchachos son llevados a un lugar apartado en el bosque, donde viven durante un mes con hombres de edad que les enseñan la tradición tribal y más reglas. Por último, se les dicen que los "espíritus" que aparecen en la fiesta Anãpösö son hombres simplemente enmascarados, y que si alguien revela este secreto a las mujeres, será golpeado hasta la muerte." Acerca de los estrechamente relacionados guaná Métraux afirma lo siguiente : "Cuando los niños guaná tenían 8 años de edad eran enviados a la selva durante todo un día de ayuno y silencio, y regresaban en la noche. Mujeres ancianas pellizcaban y traspasaban sus brazos con huesos afilados, una tortura que los niños tenían que soportar sin quejarse." (Métraux 1946:322-323).

> todo el cuerpo. Después el novato invitó a la banda a beber.[144] (Métraux 1946:321-322).

Entre otro pueblo del Chaco, el chamacoco, nos enteramos de lo siguiente acerca de la iniciación de los niños:

> Los muchachos fueron llevados a un pequeño claro donde permanecían durante un mes o más en compañía de hombres de edad. Los candidatos no fueron sometidos a ninguna prueba, se les daba incluso comida abundante, y por lo tanto recordaban la iniciación como una experiencia agradable. Los ancianos les impartían conocimientos de la tradición tribal y les enseñaban el comportamiento social adecuado; se les instaban a actuar de una manera adulta, a abandonar sus maneras infantiles, observar moderación en el comer, permanecer castos hasta el matrimonio, y nunca luchar con otros miembros de la banda.[145] (Métraux 1949:379).

De los guaicurú, más estrechamente relacionados con los 'weenhayek, tenemos una historia similar:

> Existe alguna evidencia en la literatura que ciertos grupos guaicurús imponían esta prueba en los niños pequeños, que también tenían que demostrar su coraje por no pestañear. El labio inferior fue perforado por un guerrero famoso durante la primera infancia. En la pubertad pincharon los genitales del niño y sacaron una de las dos coronas de pelo restantes en la cabeza tonsurada. El adolescente ahora fue considerado como un adulto y fue permitido llevar brasaletas y un cinturón de pelo

144 El texto original en inglés dice: "A Mbayá boy of about 13 attained warrior's status through a ceremony. Having painted himself red and white and wearing all his heather, bead and metal ornaments, he chanted for a whole night and day, beating his drum. At sunset a shaman pricked the boy's penis and jabbed his body with a jaguar-bone awl, causing blood to flow abundantly. The boy was expected to remain impassive. His blood was then smeared all over his body. Afterward the novice invited the band to drink." (Métraux 1946:321–322).

145 El texto original en inglés dice: "The children were taken to a small clearing where they remained for a month or more in the company of old men. The candidates were not subjected to any ordeal, they were even given abundant food, and therefore initiation was looked back upon as a pleasant experience. The old men imparted to them knowledge of tribal lore and taught them proper social behavior; they were urged to act in an adult manner, to abandon their childish ways, to observe moderation in eating, to remain chaste until marriage, and never to fight with other members of the band." (Métraux 1949:379).

de animales o humano."[146] (Métraux 1946:322).

Como un paralelo a la instrucción técnica de las niñas a hacer labor de puntos, Belaieff establece que una parte de los ritos de iniciación de los muchachos era "instruirlos en tiro con arco" (1946:379). Métraux concluye que "evidencia fragmentaria parece indicar que ceremonias de iniciación similares eran llevadas a cabo por las tribus primitivas al sur del río Pilcomayo"[147] (1949:380), es decir, también entre los 'weenhayek.

A través de esta información dispersa y contradictoria, podemos llegar a algunas conjeturas bien educadas acerca de las formalidades de iniciación 'weenhayek. Además de la reclusión ritual, en el pueblo para las niñas y en el monte para los niños, resistencia y habilidades eran probadas a través de ensayos determinados. La seriedad de la situación era marcada por pintar el cuerpo, generalmente en rojo y negro. Al mismo tiempo, se les daba instrucción formal, parte de ella en forma de un discurso.

De acuerdo a mi experiencia y la información de mis consultores, discursos formales también pueden ser entregados en las bodas: "El *niyaat* del pueblo dió un discurso dirigido a los novios, pero también se dirigió a los jóvenes presentes, animándoles a seguir el ejemplo de los recién casados, es decir, para celebrar una boda antes de pasar juntos. Por último, los declaró marido y mujer."[148] (Alvarsson 1988:102).

Otro ejemplo de discursos formales se encuentra en la reunión del consejo de la aldea, que se celebra fuera y en público que lo hace accesible también a los jóvenes (aunque la mayoría de la gente no tiene la posibilidad de hablar): "Cuando el consejo de los hombres maduros se reúne, una de las funciones del jefe es hacer frente a la multitud. Anteriormente, pronunciaba un discurso a su banda por la mañana y por la noche, aunque nadie parecía

146 El texto original en inglés dice: "There is some evidence in the literature that certain *Guaicurú* groups imposed this ordeal on young children, who likewise had to show their courage by not flinching. The lower lip was perforated by a famous warrior during early childhood. At puberty they jabbed the boy's genitals and pulled out one of the two remaining crowns of hair on his tonsured head. The adolescent was now regarded as an adult and was allowed to wear bracelets and a belt of animal or human hair." (Métraux 1946:322).

147 El texto original en inglés dice: "Fragmentary evidence seems to indicate that similar initiation ceremonies were held by the primitive tribes south of the Pilcomayo River" (1949:380).

148 El texto original en inglés dice: "The niyat of the village gave a speech directed to the bridal couple, but also addressed the youngsters present, encouraging them to follow the example of the newly wed, i.e. to celebrate a wedding before moving together. Finally, he pronounced them husband and wife." (Alvarsson 1988:102).

prestar la menor atención a él. Asimismo, antes de una fiesta siempre exhorta a los hombres a disfrutar en paz y armonía."[149] (Métraux 1946:303).

Como hemos visto, la educación formal es muy limitada entre los 'weenhayek, en comparación con los medios informales para alcanzar conocimiento y habilidad. Muy a menudo, por ejemplo, durante los ritos de pasaje, el conocimiento ya existente es más reconocido y ratificado, en lugar de transmitido por primera vez. Sin embargo, la transmisión formal es simbólicamente importante, y da peso a los conocimientos tradicionales. Por lo tanto, debe considerarse un complemento importante a los medios informales de educación de los jóvenes.

4.3. Enculturación narrativa

En los párrafos siguientes vamos a tener una breve mirada a la pedagogía utilizada en los mitos y los cuentos. He decidido llamarla *enculturación narrativa*, de acuerdo con expresiones como "teología narrativa", es decir, algo que se transmite a través de testimonios, canciones y otros, actividades predominantemente verbales.[150] Un hecho interesante sobre la pedagogía de los mitos es que, a pesar de las bromas y otras cuestiones aparentemente informales y privadas que se repiten en los cuentos, la narración — así como los valores que transmite — es un asunto serio y que siempre tiene lugar en un contexto formal o semiformal.

Como hemos visto anteriormente, el mito se diferencia de un cuento convencional, o un testimonio, por seguir reglas estrictas y literales. De acuerdo con el género del cuento, la estructura está bien definida y bien conocida por todos los oyentes 'weenhayek. Lo mismo ocurre con el

149 El texto original en inglés dice: "When the council of mature men meets, one of the chief's functions is to address the crowd. Formerly, he delivered a speech to his band every morning and evening, even though no one seemed to pay the slightest attention to him. Likewise, before a drinking party he always exhorts the men to enjoy themselves in peace and harmony." (Métraux 1946:303).

150 Aquí uso "teología narrativa" en un sentido amplio, es decir, como una herramienta de clasificación, análisis, descripción de tradiciones populares, por ejemplo, en iglesias pentecostales. Esto no debe confundirse con "teología narrativa" como un concepto teológico pedagógico. Como tal, ha sido discutido y desarrollado en, por ejemplo, la Universidad de Yale Divinity School, por los teólogos inspirados por Karl Barth, Tomás de Aquino, la *théologie nouvelle* (teología novelada, narrada) de los católicos franceses, así como la filosofía del lenguaje de Ludwig Wittgenstein, la filosofía moral de Alasdair MacIntyre, y las comprensiones sociológicas de Clifford Geertz y Peter Berger sobre la naturaleza de las comunidades. Esta última también ha sido llamada "teología post-liberal".

contexto. Cada vez que se transmite un mito, esto se hace en más o menos la misma configuración.

En la mayoría de los casos, toda la historia está bien conocida por la mayoría de la audiencia, y si el narrador se desvía del hilo convencional, ¡puede ser detenido por protestas! En el libro *Indianlif de* Nordenskiöld ("Vida India") hay un cuento de un evento formal, o semi-formal, de los vecinos de los 'weenhayek, los ava-guaraníe (llamados "chiriguanos" en el libro de Nordenskiöld):

> Una vez hace tiempo había un viejo indio que se sentaba junto al fuego en las noches y hablaba de días pasados, de animales, hombres y dioses. Los jóvenes se reunían alrededor de él, escuchando. El anciano les contaba una historia tras otra. Les narraba con su boca, sus ojos, sus manos y sus pies. Sin embargo, los jóvenes salían del círculo de oyentes, uno tras otro, para ir a dormir. Por fin el viejo quedó sentado solo al lado del fuego expirando y contó las aventuras del dios zorro y el dios armadillo a sí mismo [151](1910*a*:231).

Niels Fock nos ha proporcionado algunas observaciones potentes de la tradición de los pueblos matacos, incluyendo el 'weenhayek: "La concepción de los matacos del mundo y el orden que gobierna en él encuentra su expresión, ante todo, en sus mitos" (1982:25). "Los matacos son excelentes simbolizadores verbales, y la tradición onkey (es decir, "nuestro camino"), sencillamente cubre todas las condiciones y prácticas en la vida" (1982:29), y "Esta persistencia en la tradición oral indígena es notable, sobre todo teniendo en cuenta la fuerte influencia que misioneros cristianos han tenido en esta región"[152] (1982:1).

---

151 El texto original en sueco dice: "Det var en gång en gammal indiangubbe, som om kvällarna brukade sitta vid elden i hyddan och berätta om gamla dagar, om djur, människor och gudar. Lyssnande samlade sig ungdomen omkring honom. Gubben berättade och berättade. Med mun, ögon, händer och fötter berättade han. // En efter annan af de unga lämnade likväl snart lyssnarekretsen och gick att sofva. Till slut satt gubben ensam kvar vid den slocknande elden och berättade för sig själf om räfgudens och bältagudens äfventyr." (Nordenskiöld 1910*a*:231).

152 El texto original en inglés dice: "The Mataco's conception of the world and the order that rules therein achieves its expression first and foremost in their myths" (Fock 1982:25), "The Mataco are superb verbal symbolizers, and the tradition onkey (i.e. "our way") quite simply covers all conditions and practices in life" (Fock 1982:29), y "This persistence of indigenous oral lore is remarkable, especially when one considers the strong influence Christian missionaries have had on this region" (Fock 1982:1).

La mitología de los ‘weenhayek es un impresionante cuerpo de tradición que ha sido, y en cierta medida sigue siendo, el patrimonio cultural e intelectual más importante de los ‘weenhayek. En lo que sigue no pretendo dar una presentación completa de este “tesoro nacional”, que se llevará a cabo en otro contexto,[153] aquí, he elegido sólo dos tipos de cuentos para discutir la pedagogía endémica, es decir, *cómo* los valores están transmitidos a la generación más joven — y cómo a los adultos se les recuerdan de lo que una vez aprendieron.

Para hacer ello, tenemos que echar un vistazo rápido a algunas figuras mitológicas que se destacan de manera especial, en particular, el pícaro *Thokwjwaj* y el héroe cultural *‘Ahuutsetajwaj.*[154] En el material que he reunido hasta el momento, Thokwjwaj es el protagonista de 107 mitos, mientras que ‘Ahuutsetajwaj es el personaje principal en 55 narraciones.[155] El objetivo de esta sección es la caracterización de los dos y para discutir sus papeles complementarios en la transmisión de valores culturales a los jóvenes ‘weenhayek.

A pesar de que nos encontramos con varias figuras de la misma categoría, por ejemplo, *Taapyatsà’*, el que introdujo la horticultura, ‘Ahuutsetajwaj debe ser considerado como el más destacado héroe “verdadero” de cultura de la mitología ‘weenhayek de nuestros días. Además, tenemos indicios de que, en una perspectiva diacrónica, su importancia parece haber aumentado notablemente durante el último medio siglo. Tenemos buenas razones para creer que esta figura ha sido de particular importancia en la formación y el fortalecimiento de una “moderna” (o “post-moderna”) identidad de la etnia ‘weenhayek. (Para una discusión de la cuestión, véase Vol. 7).

El nombre ‘Ahuutsetajwaj se refiere a un pájaro (*Polyborus megalopterus*), una de las dos especies de carancho que se encuentran en la zona del Gran Chaco. El segundo nombre de la misma figura, ‘Ahuutsaj, (los dos se utilizan alternativamente para el mismo carácter en mitos idénticos) se

153 Ver Volúmenes 7–9.

154 La ortografía e incluso la forma del nombre varía. Aquí me refiero a un personaje conocido como *‘Ahuutsetajwaj,* así como *‘Ahuutsaj.* En otros grupos matacos, se le conoce como *Ka’o’o* (véase, por ejemplo Pérez Diez 1976). También hay un deletreo alternativo del nombre de Thokwjwaj: Taakwjwaj (véase Vol. 7 para una discusión).

155 Aquí se cuenta tanto mitos originales como variantes en el material coleccionado por mi persona. Sin embargo, en toda la base de material usada para el análisis del Volumen 7, ‘Ahuutsetajwaj aparece en 81 mitos y Thokwjwaj/Taakwjwaj en 175 mitos de los ‘weenhayek-wichí.

refiere a otra especie (*Polyborus plancus*).[156] A excepción de la distribución de los colores del plumaje, estos dos pájaros son muy similares: carroñeros hermosos, inteligentes y valientes. El segundo (también llamado "carancho" a nivel local) es una vista común en todo el Gran Chaco. Ha sido capaz de sobrevivir bajo las nuevas circunstancias y vivir en la selva virgen, así como en las afueras de las ciudades. Por lo tanto, representa a muchos de los rasgos de carácter que encontramos en el héroe cultural que ha prestado su nombre.

En la mitología 'weenhayek, sin embargo, 'Ahuutsetajwaj no es una figura zoomorfa, sino un verdadero antropomorfas. Se le describe como un "hombre joven" que es "bello" y "robusto" (ver historia más abajo). Él no es un chamán (un *hiyaawu'*), pero tiene ciertos poderes adivinatorios y usa el tambor (uno de los accesorios del chamán) para "ver" las fuerzas del mal en acción en lugares distantes. (Su comportamiento nos recuerda más del "cantante" que está a cargo del proceso de fermentación de la cerveza de algarroba, ver Alvarsson 1993:30 y 144).

El hecho de que 'Ahuutsetajwaj, como personaje mitológico, *no* es un pájaro, sino una figura antropomórfica, es quizás más fácil entender si contextualizamos y analizamos el nombre. Lingüísticamente, el nombre parece derivar de '*ahut*, uno de los términos de "espíritu" (y posiblemente relacionado con el "espíritu de los muertos", *'ahat*) en la lengua 'weenhayek. El sufijo *-tsaj* (en la forma más corta '*Ahuutsaj*) denota "alguien haciendo algo". 'Ahuutsaj indicaría un " [pájaro] que hace algo a los muertos "- y, como hemos visto, el pájaro es, a pesar de su apariencia elegante, un carroñero.

Esta interpretación se ve corroborada por el hecho de que también hay una danza ceremonial llamada *'Ahuutsaj* entre los 'weenhayek. Cuando Karsten discutía el significado de esta danza (que él llamó 'nahuutsac'), la describió como una "danza para expulsar a los malos espíritus, ahut, danzada en círculo" (1913:209). *'Ahuutsaj* así podría también interpretarse como "el que expulsa a [o extermina] el mal," una descripción que encaja bien con el rasgo principal del personaje mitológico del que se cuenta en la mayoría de las narraciones. (La variante *'Ahuutsetajwaj* es simplemente una forma diminutiva, añadiendo el sufijo *-jwaw*, para designar la especie menor de los dos.)

---

156 Ver una discusión de la identidad de estos pájaros en Vol. 7, 4.1.1.

La mayoría de las historias sobre ‘Ahuutsetajwaj son muy similares. Siguen más a menudo el modelo[157] que se encuentra en el presente cuento:

‘Ahuutsaj y la cueva del cóndor[158]

Había un pueblo donde entraban los visitantes y nunca salían. Fueron siempre recibidos bien y por la noche recibieron mucho de comer. Después le dieron siempre al visitante una mujer, joven y linda y con ella podía dormir. Pero cuando el hombre estaba durmiendo bien profundo, la mujer avisó a los otros y entre cuatro lo llevaron a una cueva o un pozo que había fuera del pueblo. Ahí lo lanzaron como comida para dos *‘istiiwintas* (cóndores). Dentro de un poco ya estaba comido el visitante por los *‘istiiwintas.*

Un día estaba cantando *‘Ahuutsaj*, tocando su pimpim. De repente terminó y dijo a su abuela:

–¡Ahora sé! Por allá hay un pueblo donde hay una cosa mala; los visitantes no vuelven de allí. ¡Mañana me voy por allá!

–¡No, *‘Ahuutsaj*, te van a matar ahí! ¡Son muchos y es peligroso; quédate aquí! dijo la abuela.

Pero el día después se fue *‘Ahuutsaj* al pueblo. Cuando llegó le revisaron, pero no tenía ni arco ni garrote y le dejaron entrar, pensando que este joven es gordo, será una buena comida para los cóndores.

Le trataron bien y le dieron mucho de comer. Por la noche le dieron también una joven muy linda y con ella tenía que dormir. Pero la chica estaba un poco triste porque el joven le parecía muy bello y gordo; No quería que muera entre los cóndores.

De todos modos salió todo muy bien y la joven estaba con *‘Ahuutsaj.* Más un rato estaba él durmiendo muy profundo y ella por causa que temía a la gente se fue a avisar que ya se había dormido. Vinieron cuatro hombres, le alzaron y le echaron a la cueva.

Pero *‘Ahuutsaj* se había preparado. Había atado pedazos de madera a sus codos y rodillas como un tipo de espuelas y con estos podía vencer a los dos cóndores. Pronto mató a los dos y empezó a sacarles las plumas. Pronto se llenó la cueva con plumas.

157 La gran mayoría sigue este patrón básico, discutido a continuación. Hay variaciones notables en algunos cuentos, sin embargo, pero el alcance de este artículo no deja espacio para una discusión de estos mitos heterogéneos.

158 Ver M413, Vol 9, 11.10., "‘Ahuutsaj y la cueva del cóndor". El narrador fue Ignacio Noolnejen Pérez. Fue grabada en Tuunteyh, Villa Montes, Bolivia.

La gente estaba esperando al lado del pozo. Escucharon la pelea y después *'Ahuutsaj* hacía algunos sonidos como si hubiera estado herido. Por fín suspiró como si los cóndores le hubieran matado.

–¡Ahí murió *'Ahuutsaj*! Ahora nos vamos a casa porque los cóndores son malos cuando comen, dijo uno de la gente y se fue.

Pero una viejita que había cuidado a los cóndores durante mucho tiempo no podía dormir; toda la noche estaba intranquila pensando:

–*'Ahuutsaj* es pícaro. De repente habrá hecho algo mal con los cóndores.

Tempranito, la próxima mañana ella se fue al pozo, y cuando vio todas las plumas al fondo, entendió lo que había pasado.

–¡Ha matado a los cóndores! gritaba la vieja.

'Ahuutsaj estaba ya esa mañana de vuelta en su casa, muy contento.

–Yo maté a los cóndores dijo. Ahora pueden irse los visitantes a ese pueblo.

Como establece lo anterior, la mayoría de cuentos sobre 'Ahuutsetajwaj son muy similares y comparten la estructura básica con lo contado más arriba: a) El protagonista tiene una noción sobrenatural de algo que está mal. b) El menciona esto a su abuela (u otro pariente cercano) que le desalienta. c) Después de meditar sobre el asunto, sin embargo, 'Ahuutsetajwaj está convencido de la línea de acción, y persiste en sus planes para erradicar el mal. d) Cuando llega al pueblo forastero, él está recibido con un contentamiento sincero (porque es valiente o temido), por sospecha (porque se sabe que es inteligente), pero también con compasión, sobre todo por las chicas que lo admiran (y tienen deseos de él). e) Se somete a los malvados planes de los forasteros, pero siempre está (f), capaz de contrarrestarlos, y (g) destruye la fuerza del mal por su ingenuidad e inteligencia.

En el mito contado arriba, algo fundamental — la hospitalidad — se ve amenazada. Para un 'weenhayek, que a menudo se encuentra fuera de visita en otros pueblos, la situación en la historia es, por supuesto, una pesadilla. En otros relatos, hay otros peligros — más o menos fantásticos. Pero 'Ahuutsetajwaj es lo suficientemente inteligente como para erradicar el mal en cualquier forma. Como un chamán, tiene conocimientos espirituales pero limitaciones físicas. Tiene que usar su cerebro — y no cualquier fuerza sobrenatural. En su lugar, tiene que confiar en sus músculos y su inteligencia. De esta manera, pone las cosas en su lugar.

En este papel representa el carácter de su tocayo, el pájaro. Al igual que él, es hermoso, inteligente y valiente — un héroe verdadero de la cultura. El

hecho de que ha vuelto a ser cada vez más importante para los ‘weenhayek (matacos y otros pueblos) se puede atribuir al cambio social creciente y la brotación de conflictos étnicos en la zona. ‘Ahuutsetajwaj es necesario como un modelo positivo para el comportamiento de los ‘weenhayek. Esta hipótesis está apoyada por las declaraciones de los informantes de Pérez Diez “que se esforzaron fuertemente por describir [carancho] como un ejemplo de actitud valiente y valiosa en la confrontación con ciertos enemigos que perjudican a la comunidad” (1976:159).

Si ‘Ahuutsetajwaj es un personaje sencillo, de buenos modales que es fácil de entender, Thokwjwaj[159] es todo lo contrario. Como la mayoría de los pícaros, es complejo y contradictorio, bueno y malo al mismo tiempo. Palavecino da la siguiente descripción de él:

> Todo etnógrafo que coleccione mitos y leyendas entre los indios mataco, a poco de comenzado su trabajo, quedará sorprendido por la frecuencia con que hace su aparición, como personaje central casi siempre, o secundario a veces, un sujeto llamado Takjuaj.
>
> Takjuaj es el héroe de un nutrido ciclo de gran vitalidad, sus hazañas pertenecen a una época remota a veces, pero su existencia actual me ha parecido que es firmemente creída en ciertos casos. (1940:245).

En el comienzo de una versión del cuento de “Thokwjwaj y el Halcón” (Alvarsson 1982:87), el picaro es dado una presentación interna por el narrador ‘weenhayek. La siguiente cita es casi literalmente traducida palabra por palabra de la lengua original:

> Taakwjwaj es un hombre pequeño que aparece en los cuentos de los ‘weenhayek. Es un hombre cruel, un imitador verdadero y quiere ser como otros. Además es uno que aparece y otra vez desaparece, y que es muy sabio. Es un hombre que no muere. Y nosotros, como ‘weenhayek, le llamamos *‘ootes Taakwjwaj* (nuestro antepasado Taakwjwaj).[160]

El pícaro parece ser un fenómeno antiguo, tal vez tan antiguo como el hombre mismo. Como héroe de una tradición oral, su primera aparición en fuentes escritas sin embargo es bastante tarde. Hasta donde yo sepa, Remedi

159 Este figura mitológica, un pícaro o un “trickster”, se llama tanto Thokwjwaj y Taakwjwaj. Ver Vol. 7 para una discusión de la diferencia.

160 Ver M418, Vol. 9, 11.8. “Taakwjwaj quiere ser como el pájaro *Ts’iyaa*”.

es el primero en mencionar este pícaro entre los pueblos matacos. En un artículo de 1896 escribe que Tac-juaj "parece ser el demonio" --- "su dios, al que dedican una especie de culto supersticioso" (1896:459).

En las colecciones de cuentos, hechas por Pelleschi (1886), Del Campana (1913) o Karsten (1932), sin embargo, no encontramos nada del pícaro Thokwjwaj. Sólo Nordenskiöld, el etnógrafo sueco, lo menciona brevemente en su libro *Indianlif*: "El cuy 'no-tek' ha robado el fuego de un espíritu maligno 'tacuash', que lo escondió y no quiso compartirlo con los matacos"[161] (1910*a*:12).

No sabemos por qué los indígenas eran reacios a contar estas historias, pero la definición católica de él como un "demonio" o un "diablo" puede haber sido una razón. De alguna manera, esta situación, sin embargo cambia en los años treinta. Cuando Métraux visita el Chaco en 1933, sólo registra unos cuarenta relatos donde *Tawkxwax* aparece. Algo más tarde, Palavecino dedica su contribución total (1936–1941), treinta y seis mitos, al pícaro *Takjuaj*.

Tres décadas más tarde, Niels Fock encuentra la misma profusión de cuentos del pícaro. En el volumen de Wilbert & Simoneau sobre la tradición de los matacos (1982), una veintena de sus narraciones de Tokhuah son publicadas. Cuando llevé a cabo mi propio trabajo de campo en los 1970 y 1980, me encontré con la misma variedad y fui capaz de recoger más de cincuenta cuentos de Thokwjwaj (véase Vol 7, 8 y 9).

De los cientos de variantes de cuentos de Thokwjwaj, he elegido cuatro que me parecen presentar algunos aspectos importantes del carácter del pícaro. El primero hace hincapié en la identificación entre el pueblo 'weenhayek y Thokwjwaj:

La división del mundo[162]

Hace mucho quería "Él que está en el cielo" dejar de vivir en la tierra y trasladarse al cielo. Entonces pensaba repartir las cosas que habían en su casa y llamó a todos los pueblos que mandaran un representante al reparto. Todos mandaron sus representantes.

Los *'ahààtayh* (los criollos), los *wààn'lhàyis* (los tobas), y los *suwéelehlis* (los guaraníes). Los 'weenhayek wikyi' mandaron a Taakwjwaj. Cuando

161 El texto original en sueco dice: "Marsvinet 'no-tek' har röfvat elden från en ond ande 'tacuash', som gömde den och inte ville dela med sig af den åt mataco." (1910*a*:12)

162 Ver M408, Vol 9, 11.4. "La división del mundo". El narrador fue Ignacio Noolnejen Pérez. Fue grabada en Tuunteyh, Villa Montes, Bolivia 1978.

llegó su turno de Taakwjwaj, "Él que está en el cielo" lo llevó para ver todas las cosas y le ofreció llevar lo que quería. Le mostró palas, camas, hachas, caballos, riendas de caballo y linda ropa. Pero Taakwjwaj estaba sospechoso de todas las cosas y no quería recibir nada.

Pero cuando le mostró "Él que está en el cielo" una horqueta vieja, para sacar *'wuye'* (caraguatá comestible), una cosa que no valía nada, Taakwjwaj se volvió contento y lo recibió para los 'weenhayek. Por eso no tienen nada los 'weenhayek hasta hoy. Por causa de Taakwjwaj somos pobres y inútiles cuando los otros son ricos.

Aquí podemos ver la estrecha identificación entre los 'weenhayek y su pícaro. Él es su representante y su comportamiento (es decir: "de ellos mismos") decide el futuro del pueblo. Su estupidez es su estupidez de ellos. Él es su "raíz" (véase más arriba), un verdadero 'weenhayek — en su peor configuración.

Thokwjwaj quiere hacer como la lagartija[163]

Thokwjwaj se fue al bosque caminando, y de repente apareció un *wooyelaj* o ututu[164] en un yuchán.[165] Estos ututus viven en los árboles. Este estaba jugando, bajaba y subía. Pasó Thokwjwaj y vio que este ututu subía y bajaba rápido. Entonces le dijo:

–¡Qué bien que andas disparando sobre esas espinas de yuchán! ¿No te hace nada? ¿Cómo es eso? ¿Puedo yo hacerlo?

–¡Sí, no te hace nada! contestó el ututu. ¡Ven, vamos a jugar!

Y entonces Thokwjwaj empezó a subir y subir, para hacer igual que el ututu. Quería jugar, subir y bajar. Él era [un tipo] muy curioso.

–¡Bueno, ahora sí, voy a hacer como tú! ¡Voy a bajar al suelo y voy a subir otra vez rápido! dijo.

Entonces se largó desde arriba hacia abajo, sobre las espinas grandes del yuchán. Y todo su estómago se abrió y las tripas quedaban ahí arriba, desparramadas. [Ya cuando] llegó al suelo, estaba muerto.

---

163 Ver M388, Vo. 9. 8.21., "Thokwjwaj quiere hacer como la lagartija", El narrador fue Ignacio Noolnejen Pérez. Fue grabada en 1985 en Tuunteyh, Villa Montes, Bolivia.

164 El 'ututu' es una lagartija arborícola, (*Tropidurus spinulosus*) de piel muy resistente y áspera.

165 Este es un tipo de árbol de balsa, localmente conocido como "yuchán" o "palo borracho" (*Chorisia insignis*), que tiene espinas filosas.

No podía imitar al ututu, ni un poquito. Las tripas se quedaron ahí colgadas y con el tiempo ya parecían bejucos de esos que cuelgan en los árboles, grandes y gruesos, que no sirven, porque tienen mucha agua, y que en 'weenhayek se llaman *'yelaj*.[166] Así parecen las tripas de Thokwjwaj, por que [una vez] se crearon así...

En este cuento, como en tantos otros como este, Thokwjwaj tiene envidia de otra persona. Él no se conforma sólo con lo que es él mismo. Él descubre a alguien que es diferente. De repente, él quiere ser como ese personaje. Esto ocurre con la paloma que tiene ojos rojos, el pájaro con el hermoso plumaje blanco, el halcón que es capaz de pararse en una sola pierna, y otros con una calidad que es lo opuesto a la suya. Para llegar a ser como ellos, actúa con su estupidez – y queda lastimado.

En el proceso, crea una planta, '*yelaj* (posiblemente la misma que 'pocote', una planta medicinal utilizada contra problemas de la piel, como la sarna). En otra versión (Palavecino 1940:264), sus intestinos se transforman en lianas; su estómago en un *lacón* (una planta similar al melón que contiene una gran cantidad de agua), su yeyuno (parte del intenstino delgado) se convierte en el *tasi* (una fruta de lianas parecida a una pera); su corazón en otro bejuco espinoso y su intestino grueso se convierte en papas de yuca. Por lo tanto, su auto-sacrificio no intencional resulta en un proceso creativo post-creacionista muy interesante. En otros cuentos está involucrado en la creación de la Vía Láctea, el río Pilcomayo, el fuego, las casas, la procreación, la menstruación, la rótula, el color de las aves, etc. (Ver Vol. 7.)

En la siguiente historia, Thokwjwaj es ejemplo de la sexualidad ilimitada y sin control, tan característica del pícaro en las Américas. En todos otros cuentos sobre el sexo, Thokwjwaj muestra una inclinación heterosexual. Aquí, sin embargo, está involucrado en una relación homosexual, algo que el narrador también encuentra extraordinario (ver el final del cuento).

Taakwjwaj tiene relación con Iguana[167]

Ahora vamos a contar de *Taakwjwaj* también. Dicen que este hombre siempre hacía las cosas [malas]. Y dicen que cuando vio a *'Aalhu'* (el hombre-iguana), dicen que a él le gustó. Y un día dicen que *'Aalhu'* lo exigió o persegió:

166 Nótese la similitud entre *wooyelaj* (lagartija) y *yeelaj* (la fruta del bejuco).

167 Ver M099, Vol 8, 3.13. El narrador fue Celestino Màànhyejas Gómez y fue grabada en 1984 en Tuunteyh, Villa Montes, Bolivia. Para una explicación, verse la discusión en Vol. 7.

–¡*Taakwjwaj*! ¿Por qué no hacemos una cosa? Yo quiero subirte y, más bien, pincharte...[168]

Pero *Taakwjwaj* constestó:

–No, no se puede... ¿Cómo iba a ser eso?

–Bueno, yo te pincho primero, después tú me vas a pinchar a mi. Yo te pincho y después tú me vas a pinchar a mi.

Pero *Taakwjwaj* no aceptó.

–¡No! dijo. Porque tú siempre tienes dos cosas (penes). Yo no quiero. Capaz que me vas a matar. Porque tú tienes dos...

–¡No!, dijo *'Aalhu'*. Yo no voy a meter los dos. Voy a meter uno no más. Así, para que no te duela...

–No, dijo. No, yo no acepto.

Pero después, dicen, que había querido el zonzo. Porque él otro le había exigido, diciendo que después le iba a tocar a él; que él iba a poder pinchar a *'Aalhu'*.

Bueno, cuando había aceptado, *'Aalhu'* subió sobre *Taakwjwaj*, y estaba metiendo su cosa. Pero como él tiene dos, *Taakwjwaj* estaba con miedo de que le dañe. Entonces le dijo:

–¡No vas a meter dos, pero!

–No..., dijo.

Pero igual, el otro estaba procurando meter los dos. Y después de un rato dicen que se *Taakwjwaj* ha sentido un dolor [atrás] y dijo:

–¡No! Parece que estás metiendo los dos...

–No, yo no meto dos. Es, claro, podría doler. Yo no meto dos; uno no más...

Pero cuando había metido [los dos] más abajo (adentro), dicen que *Taakwjwaj* se desmayó [por el dolor]. Y después [cuando había terminado] dicen que *'Aalhu'* se levantó y se disparó, dejando a *Taakwjwaj* allá desmayado.

Bueno, no había caso. Cuando *Taakwjwaj* se despertó, trató de levantarse. Pero parece que estaba bien jodido. [Casi] no podía caminar y le dolía todo de la barriga (abdomen).

–¡No! No no voy a [poder] caminar...

Pero iba despacio.

–Este *'Aalhu'* me ha hecho así... ¡Quisiera encontrarme con ese hombre para matarle una vez para siempre!

---

168 Aquí se refiere a una penetración sexual.

Pero dicen que *'Aalhu'* se había escapado. Y cuando había llegado un trecho más allá, dicen que *Taakwjwaj* había encontrado mistol. Comenzó a comer. Tenía hambre y comenzó a juntar mistol, comiendo. Juntaba bien, no dejaba ni uno.

Pero de repente [él vio] que se habían quedado algunos dedonde venía él. Ahí había todavía mistol. Y después siguió lo mismo. Detrás de él había mistol. Entonces dijo *Taakwjwaj*:

–Pero, ¿cómo es esto? Si yo estaba juntando todo. Pero, ¿de dónde sale pues?

Y no sabía que salía por su atrás. Porque no sentía que [su cuerpo] no atajaba nada, pues, por causa de que *'Aalhu'* le había pinchado [y dañado]. No atajaba nada. Ninguna cosa se ha atajaba. Pero cuando se dio cuenta *Taakwjwaj* dijo:

–Ahora, ¿cómo voy a hacer? Ahora no atajo nada. ¿Cómo va a ser? Yo como, y después pasa no más al suelo...

Entonces dijo:

–Ahora yo voy a hacer algo...

Dicen que *Taakwjwaj* iba caminando y cuando halló un pastizal, comenzó a juntar pasto para meter en su atrás. Y ya, con eso ya, entonces ya comía otra vez mistol. Y parece que ya no caía más por el suelo por causa de que ahora estaba tapado.

Entonces él dijo:

–Ahora sí, estoy bien. Estoy bien no más.

Y entonces ya, parece que *Taakwjwaj* tenía a *'Aalhu'* como amigo. Y después siempre perseguía a su amigo. Siempre le jodía a su amigo porque todavía, dicen, no se habían desquitado; como *'Aalhu'* había comprometido de que *Taakwjwaj* le iba a pinchar a él también. Pero *'Aalhu'* no le hacía caso, no lo hacían.

Y después dicen que *Taakwjwaj* ya se sanó. Se arregló todo (eso de su atrás). Entonces iba caminando otra vez. Porque así es *Taakwjwaj*. Él no deja ninguna cosa, sino hace [prueba] todas las cosas. Y así que así había pasado una vez.

Y así dicen que es el cuento. Todos mis paisanos, mis abuelos, cuando sentían (escuchaban) este cuento así, todos ellos se pusieron a reírse sobre eso, sobre esta historia, porque esta historia me parece que causó mucha vergüenza de los antiguos, a nosotros que somos hombres. Pero después es cuento no más. Quizás no ha sido así. O quizás ha sido así, pero es un cuento no más, una historia no más, que estaban contando ellos.

Y yo creo que hasta aquí no más. Termino el cuento. *¡Noojw!*[169]

Aparte de los comentarios muy interesantes sobre la veracidad de este relato, hechos por el narrador hacia el final, hay una gran cantidad de elementos que se repiten desde los mitos presentados anteriormente. El pícaro es tonto, ingenuo y fácilmente engañado y estafado. Aquí, sin embargo, hay un fuerte sentido del deseo sexual — un instinto que Thokwjwaj no puede controlar.

En la siguiente historia, otro instinto excesivo se hace evidente: la lujuria de alimentos. Al igual que en el caso de la sexualidad, el hambre de alimentos del pícaro parece insaciable. En el relato previo, lo anterior lo lleva a la homosexualidad, en otro ("Thokwjwaj y Abuela Moromoro") su ansia de alimentos lo lleva al canibalismo (Palavecino 1940:251-252). En el siguiente, Thokwjwaj hace uso de su hechizo mágico para conseguir lo que anhela:

Takjuaj se transforma a si mismo para conseguir pescado

[Takjuaj] se fué cantando alegre y silbando por su camino. A eso de mediodía, se encontró con una mujer que venía por el camino, bien cargada . La saludó y la mujer bajó la carga y lo convidó con dos pescados y le dijo: "Yo vengo de donde están mis parientes, están alegres porque hay mucho pescado"; entonces Takjuaj contestó: "Ah, yo también vor air ahora. Para allá ya estoy yendo". La mujer levantó su carga y siguió la marcha.

Takjuaj caminó un trecho por el camino por donde había venido la mujer y dejó los pescados y dando un rodeo volvió en forma de otro hombre a encontrarse con la mujer, ésta volvió a decirle que venía de dejar a su familia muy contenta por la abundancia de pescado y le dió otros dos pescados y siguió la marcha.

Takjuaj siguió la marcha y volvió a hacer la misma cosa y se transformó en un hombre y una mujer; él venía a caballo con una lanza, dió el rodeo y se topó de nuevo con la que llevaba los pescados y la mujer sacó cuatro pescados y le dió. Pero sospechó algo y dijo: "¿Quién sabe si no es Takjuaj que me está engañando?"; entonces se sacó las ojotas y

169 Esta es una finalización típica de un cuento 'weenhayek. La palabra [*nojw*] significa más o menos "el fin" o "aquí me detengo".

caminó más ligero y cuando Takjuaj quiso volver ya no la encontró.[170] (Palavecino 1940:246–247).

Aquí, otro rasgo característico de la figura pícara se revela, es decir, la capacidad que posee para transformarse. En este sentido, *no* es un ‘weenhayek cualquiera. Cambiar la apariencia física es, por supuesto, ajeno al hombre común — pero todavía no es algo inconcebible, ya que es algo que el chamán puede hacer. (En la mayoría de las culturas de América del Sur el chamán puede transformarse, por ejemplo en un jaguar peligroso).

Juntos, estos cuatro cuentos sobre Thokwjwaj nos proporcionan una idea bastante buena de las características básicas de su carácter. Desde el punto de vista ‘weenhayek, representa tanto lo bueno como lo malo. Al igual que muchos ‘weenhayek, es un tradicionalista, escéptico hacia la novedad y el cambio. También es un oportunista, aprovechando la oportunidad, especialmente cuando se trata de comida (y sexo) al igual que cualquier ‘weenhayek haría. Las cosas malas de él, sin embargo, también son características de sus “compatriotas” (y del resto del mundo también). Él es celoso, él es egoísta, es un estafador y un mentiroso, hay también un rasgo insaciable en su carácter — la mayoría de estas características que aparecen en todos los seres humanos, pero que son especialmente condenadas entre los ‘weenhayek.

Si Thokwjwaj a menudo viola valores ‘weenhayek (y sufre las consecuencias), ‘Ahuutsetajwaj defiende estos valores. Él es el personaje benévolo, el modelo positivo para un joven hombre ‘weenhayek. Si Thokwjwaj nos muestra cómo *no* debemos comportarnos, ‘Ahuutsetajwaj muestra lo contrario, un comportamiento correcto y deseado.

De alguna manera, esta dicotomía puede ser la clave para varios problemas asociados con las religiones amerindias en general, y la ‘weenhayek en particular. En el curso de la historia antropológica, el pícaro ha sido asociado con el chamán, por ejemplo por Radin (1956), Campbell (1959) y otros. Personalmente, considero que el chamanismo y la presencia del pícaro son fenómenos paralelos que no están conectados directamente. Sin embargo, pueden ser ideas complementarias, algo que refleja las necesidades de las culturas en las cuales los dos fenómenos existen: sociedades de caza y de recolección.

---

170 Narración de Ajlojtaló Martín, “mataco de Algarrobal”, Prov. de Salta. (Palavecino 1940:246–247).

En estas sociedades, "la armonía" (*'iis* en 'weenhayek) es una palabra clave. Los chamanes están allí para curar siempre cuando la armonía ha sido perturbada. A través de su práctica él está mediando entre lo humano y las esferas supra-humanas. El pícaro y el héroe cultural (que a veces son una misma cosa) abarcan un modelo de cómo alcanzar la armonía. Juntos, proporcionan un modelo para el comportamiento humano — lo que *no* debe hacer así como lo que uno *debe* hacer.

A pesar de las descripciones idealistas de muchas sociedades de caza y recolección, lo que más refleja un romanticismo de la cultura occidental que de culturas reales, estas enfrentan los mismos problemas que hacemos en sociedades más "modernas": envidia, egoísmo, atracción sexual diferente, sentimientos de inferioridad, etc. Estos tienen que ser tratados y manipulados de alguna manera y el uso de mitos es una de esas alternativas. El complejo dualístico entre el pícaro y el héroe cultural 'weenhayek es un ejemplo notable.

Mientras que el héroe cultural se presenta como una persona 'weenhayek ideal — sensible, fuerte, sacrificándose por su pueblo — y por lo tanto atractivo para las chicas jóvenes, así como para las abuelas, el pícaro es lo contrario. Mientras que el héroe cultural es un modelo sencillo, que juega un rol positivo, haciendo todas las cosas "correctas", el pícaro es mucho más complejo. No todo es malo, sin embargo.

Contrariamente al héroe cultural, puede ser visto como un modelo personificado del tipo de oportunismo que es necesario para sobrevivir en una sociedad de caza y recolección. El oportunismo es en sí mismo una estrategia positiva. Hombres de caza necesitan una gran cantidad de ello para tener éxito. Tiene que ser aprovechado dentro de las normas culturales, sin embargo, para servir su propósito — para sostener la sociedad — de lo contrario, resultará en lo contrario, es decir, la destrucción de las normas sociales.

El pícaro personifica esta lucha entre la mente creativa y el potencial de explotación cultural del entorno. En una perspectiva más amplia, el pícaro demuestra la lucha moral del hombre, cómo hacer frente a lo malo y lo perverso, cómo evitar a aprovechar lujuría y deseos personales fuertes.

En una perspectiva educativa, el pícaro, con mucho, supera el héroe cultural como herramienta pedagógica. Mientras que 'Ahuutsetajwaj tiene las características de la mayoría de los superhéroes, es decir, prominente, pero un poco predecible, un buen ejemplo, pero un poco aburrido, el pícaro es mucho más allá. Thokwjwaj es excitante, impredecible — y, a pesar de todos sus excesos, de algún modo es más humano que el héroe cultural.

Mientras que los cuentos del héroe cultural son uniformes, y por lo tanto, como hemos dicho, predecibles, los cuentos del pícaro son variados, multiformes y por lo tanto impredecibles. Estos últimos por lo tanto tienen más entusiasmo, capturan y mantienen la atención del oyente. Los cuentos de este pícaro cubren una amplia gama y enfocan todo tipo de cuestiones delicadas. Contienen numerosos eventos humorísticos. Lógicamente, es por eso que hay el doble de estos que de los anteriores en la tradición 'weenhayek.



Foto 20. Niños 'weenhayek aprendiendo como hizar la bandera nacional de una profesora criolla. Tuunteyh 1976.

El efecto pedagógico puede compararse al uso de una pizarra simple en comparación con una presentación multimedial. El impacto es diferente. Por lo tanto estos cuentos son más aptos para la transmisión de valores fundamentales. Son herramientas simplemente mejores.

Capítulo 5

Educación occidental — parte de la conquista

> Como puede verse, estos pueblos indígenas observan sanos principios de educación de sus niñas y jóvenes, y, doloroso es confesarlo, su contacto con los blancos es lo que, en muchos aspectos, los ha llevado hacia la corrupción. (Hanke 1939:198).

5.1. Derrotados por los blancos

Fuera de visitas ocasionales y migraciones estacionales de trabajo, los ‘weenhayek estaban bastante “aislados” hasta el siglo XIX. Esto implica que tenían un buen conocimiento, muy a menudo de primera mano, de otras culturas, de civilizaciones como el imperio incaico, por ejemplo, pero que mantenían una cultura soberana e independiente en su hábitat tradicional. En el siglo XIX, sin embargo, la influencia externa cobró impulso. (Cf. Nordenskiöld 1910*a*).

La historia ‘weenhayek de “educación tradicional” fue interrumpida momentáneamente por primera vez en 1866, cuando misioneros franciscanos fundaron la misión *San Antonio de la Peña* en las orillas del río Pilcomayo.[171] Esos misioneros dedicaron su trabajo exclusivamente a los ‘weenhayek e iniciaron un tipo de “educación formal.” En pocos años, sin embargo, esta misión fue abandonada por los indígenas y fue cerrada definitivamente. Otras dos misiones franciscanas en esta área fueron aún más breves.

En 1915 la influencia”colonial” culminó en un incidente decisivo en un lugar llamado “Algodonal” en las riberas del río Pilcomayo. En la historia oral ‘weenhayek se le ha llamado “La Matanza de Algodonal.” En

171 Para el trasfondo histórico, la misión anterior en Bella Esperanza, la “matanza de Algodonal”, etc. ver Vol. 2.

esta oportunidad, soldados bolivianos invitaron a un número de hombres 'weenhayek a una llamada "fiesta de reconciliación", en un fuerte en Algodonal. A pesar de que había alguna sospecha, sin embargo, la mayoría de los guerreros 'weenhayek fueron tomados por sorpresa. De repente aparecieron soldados a su alrededor, disparando sus fusiles hasta que todos, con algunas excepciones fueron muertos (Alvarsson 1993:53-55).

En la narrativa tradicional, este evento ha sido cargado de fuertes exageraciones simbólicas, y aunque narradores 'weenhayek destacaron el coraje de los sobrevivientes, el incidente de alguna manera también marcó el primer signo de impotencia ante la presencia de la colonización blanca. Después de este incidente, nunca más los 'weenhayek vieron a sí mismos como "superiores" o "iguales" a los blancos en lo que respecta a fuerza militar. (Alvarsson 2003a: 37 ss) Ellos fueron derrotados definitivamente por los blancos.

En 1932 se produjo el golpe final. Ese año, el ejército boliviano, atraído por rumores de grandes yacimientos de petróleo, lanzó un ataque contra el Paraguay para reclamar la totalidad del Gran Chaco. El largo conflicto de los cuatro años que seguían llegó a ser conocido como la "Guerra del Chaco". Resultó ser desastrosa para la situación socio-cultural de los 'weenhayek — y su inferioridad militar frente a los blancos llegó a ser acentúada aún más.[172]

El ejército boliviano consideraba a los 'weenhayek y tapietes como "grupos enemigos", presuntamente asociados con otros pueblos mataco-guaicuru al otro lado de la frontera.[173] Así, el ejército decidió mantener a los indígenas locales fuera de combate. En consecuencia también fueron ordenados a permanecer en sus campamentos, a veces reorganizados para servir como "campos de concentración." Sin embargo, algunos hombres 'weenhayek fueron a veces, especialmente durante los últimos dos años, empleados como guías y chalaneros, y las mujeres fueron dadas tareas como el manejo de lavanderías y limpieza en los campamentos.

Cuando la Guerra del Chaco terminó en 1936, los 'weenhayek fueron permitidos volver a vagar por los bosques y las riberas, recolectando, cazando

---

172 Ver Alvarsson 1988:29 ss. para una explicación de cómo Gran Bretaña y los EE.UU. alentaron y financiaron la guerra del Chaco, una de las partes al lado de Paraguay, la otra al de Bolivia.

173 La mayoría de los tapietes por ejemplo, siempre ha vivido en el lado paraguayo de la frontera. La mayoría de los demás pueblos mataco-guaicuru están divididos por fronteras, y/o están estrechamente relacionados entre sí. Etiquetando a los 'weenhayek como "enemigos" fue un grave error, sin embargo, siempre consideraban la Guerra del Chaco la "Guerra de los Blancos."

y pescando. Pero los viejos tiempos se habían ido para no volver. El ejército había ocupado su territorio durante cinco años. Ellos habían pacificado a todos los grupos indígenas en la zona, incluso al más rebelde de todos ellos, los tobas bolivianos. Durante la guerra los tapietes y los ‘weenhayek habían sido trasladados vez tras vez. De esta manera, gran parte de su organización social tradicional había sido eliminada, y nunca se recuperó totalmente.

El ejército había entregado provisiones a los indios encerrados. Por lo tanto, había introducido nuevos alimentos básicos: arroz, harina de trigo y fideos, nuevos estimulantes: coca, mate y azúcar, nuevos productos de consunción: bicicletas, radios, queroseno, ropa occidental, y escopetas, así como nuevos modos de pensamiento y razonamiento. Y todo estaba ahí para quedarse. La Guerra del Chaco hizo lo que ninguno antes había sido capaz de lograr — conectó a los indígenas en el noroeste del Gran Chaco a la economía nacional. A partir de ahora tenían que ganar dinero, de una manera u otra, para alcanzar los artículos que se habían acostumbrado a usar.

Los ‘weenhayek en el norte fueron los que más sufrieron. Se enfrentaron con un racismo abierto y una discriminación grave. Los que vivían alrededor de la ciudad de Villa Montes, la ciudad más septentrional con habitantes ‘weenhayek, se mantenían como siervos, jornaleros, y lavanderas de los recientemente establecidos criollos. Se les privaban de toda soberbia. Su lengua fue prohibida. Su chamanismo fue declarado ilegal.

Se reían de la misma expresión “mataco”. *“Mataco sucio”*[174] fue una invectiva común entre los criollos de la zona. Los indígenas se volvían a las drogas para encontrar alivio y comodidad. El consumo de tabaco, que había sido ritualmente restringido en el pasado, aumentaba de forma pronunciada. El alcoholismo y el uso de coca se dispersaban con rapidez, especialmente entre los hombres. El nivel de vida, así como el estado de salud disminuían rápidamente. Y la antigua confianza en la identidad étnica indígena parecía morir con ellos.

Después de la Guerra del Chaco (Alvarsson 1988:29-31), los ‘weenhayek era un pueblo destrozado. Es cierto de alguna manera que eran “libres” de nuevo, pero ese término tenía una nueva asociación, estrechamente relacionado con “conquistado” y “pacificado”. Ahora los ‘weenhayek era un pueblo de trapos, enfermedades y drogas. Se había transformado en una población de siervos sumisos. Esto se había vuelto la única manera de

174 “Mataco sucio” fue una expresión de uso frecuente en ese tiempo, también entre criollos refiriendo a no-indígenas. Otras expresiones similares eran “indio sucio” y “mataco cuchino”.

sobrevivir, ocupados como habían sido de dos fuertes ejércitos nacionales, respaldados por el Occidente.

5.2. Los misioneros suecos y la educación

> Un tiempo nuevo está llegando entre los indios. Pero los indios, al igual que otros aborígenes, en primer lugar, adoptan los vicios de la raza blanca. Las primeras personas blancas con que los indígenas entran en contacto, son, por desgracia, el tipo de individuos que son más o menos expulsados de sus propios círculos. Los únicos que, de alguna manera, son capaces, y están dispuestos a ayudarles a absorber lo mejor de la cultura de los blancos, son los misioneros. Los misioneros que conocí trataban de ganarse la confianza de los indios a través de su trabajo médico. Mediante el establecimiento de escuelas donde los indios pueden aprender a leer y escribir en español, están tratando de prepararles para la lucha cada vez más difícil por la existencia que la presencia de los blancos implica para ellos. A través de sus sermones, los misioneros tratan de dilucidar lo que es bueno y lo que es malo en la cultura de los blancos. (Rydén 1936:177).[175]

En 1943 una misionera pentecostal sueca no convencional, Astrid Jansson, se trasladó a Villa Montes. Ella nunca construyó una misión, pero, al ser una auxiliar de enfermería, atendía algunas de las necesidades médicas de los 'weenhayek. También se convirtió en una de sus principales defensores, una portavoz y una maestra. Ella se quedó durante treinta años en el Gran Chaco y causó una impresión muy inusual en los indígenas. En la historia oral de los 'weenhayek, ella ocupa una posición especial, posiblemente porque vieron en ella el primer vistazo de reconocimiento de una persona blanca en la turbación después de la Guerra del Chaco. (Alvarsson 2002:110 ss).

---

175 El texto original en sueco dice: "En ny tid gör sitt intåg bland indianerna. --- men indianerna liksom andra naturfolk tillägna sig först den vita rasens laster. De första vita, som naturfolken få närmare stifta bekantskap med, äro ju tyvärr ofta sådana individer, som mer eller mindre äro utstötta ur de vitas egen krets. De enda, som på något sätt kunna och vilja hjälpa dem att absorbera det bättre i de vitas kultur, äro missionärerna. / De missionärer jag stiftade bekantskap med, sökte först och främst vinna indianernas förtroende genom sin verksamhet som läkare. Genom att upprätta skolor, där indianerna få lära läsa och skriva spanska, söka de förbereda dem till den hårdare kamp för tillvaron, som de vitas växande inflytande innebär för indianerna, och genom sin predikoverksamhet söka de klargöra för dem, vad som är gott och ont i de vitas kultur." (Rydén 1936:177).



Foto 21. La misionera Astrid Jansson [segunda de la derecha] con niños 'weenhayek y colegas [desde la izquierda] Irís Lindberg, Henny Franzén, Astrid Jansson e Ingeborg Olsson.

Casi desde el principio, Astrid Jansson compartía su experiencia de lectura y escritura, estableciendo así la primera educación, más informal, bajo los árboles de la orilla del río o en el pueblo. Jansson veía que los indígenas repetidamente eran engañados porque no sabían leer, contar y escribir sus nombres. Y esto y nada más, era su nivel de ambición. Se sentaba con la gente, charlando y comenzó a escribir en la arena.

Cuando Astrid Jansson murió, treinta años después, un coronel del ejército boliviano resumió su trabajo en las siguientes palabras:

> –Antes los matacos siempre hacían lo que les decíamos. Podían trabajar durante largos días en la pesca en el río sin otro salario que unas cuantas hojas de coca para masticar - - - Pero Astrid les enseñaba a comer el pescado ellos mismos si no consiguieron un buen precio para ello - - - Astrid también enseñaba a mujeres, hombres y niños a leer y escribir. - - - Más tarde, cuando uno llegó a los matacos, sus mujeres estaban sentadas fuera de las casas escribiendo cartas y figuras en la arena. ¡Antes,

ninguno de ellos sabía leer ni escribir ni contar![176]

En 1949 la familia misionera Gustaf y Marta Flood se unió con ella. Mientras que Astrid Jansson era una soltera y una "nadie" dentro de la misión sueca, Flood ya era un misionero de mayor influencia. Mantenía la condición de "pionero" de la Misión y nutría pensamientos totalmente diferentes sobre la integración de los indígenas, y comenzó, casi de inmediato la construcción de una clásica "misión" en Villa Montes, que copiaba la de los jesuitas en el siglo XVIII. En su mente el 'weenhayek podría adquirir un estado más "humano" sólo por ser cristianos. (Alvarsson 2002:123 ss.) Aún así, heredó gran parte de la confianza que Astrid había establecido entre los 'weenhayek.

Don Gustavo, como Gustavo Flood llegó a ser conocido en la región, sólo permitía español en la iglesia, siguiendo el consejo de las autoridades. Además tenía una porción de la Biblia pintada en la pared frontal de la iglesia 'weenhayek de Villa Montes: *"vosotros que en otro tiempo no erais pueblo, ahora sois pueblo de Dios*" (1 Pedro 2:10). De esta manera, sus ambiciones civilizadoras, combinaban con su punto de vista humanitario de los 'weenhayek como seres humanos, en una perspectiva: que en realidad podrían convertirse en "verdaderos bolivianos" al convertirse en cristianos. Él escribió a la revista del Movimiento Pentecostal Sueco:

> Nuestro trabajo entre los que han sido ganados tiene que ser estabilizado. Necesitamos escuelas, maestros, hombres y mujeres y algunas enfermeras, porque como es natural, si los indios no aprenden a leer no estarán en condiciones de aprender las verdades bíblicas más profundamente. Tenemos evangelistas, temerosos de Dios y hermanos buenos, que han ganado muchas almas para Dios, pero que no saben leer. (---) Nos han asignado una buena parcela de tierra en Villa Montes, en la que vamos a construir un centro para la misión y una aldea indígena. El terreno está situado dentro del radio urbano y está muy bien úbicado. Ha sido donado a nuestra misión por las autoridades de la ciudad, y nos han

176 Extracto de una entrevista con Märta y Gustav Flood realizada por Andrés Küng en Avesta 1976 (véase Alvarsson 2002:119, 126). El texto original en sueco dice: "Förut brukade matacos alltid göra som vi ville. De kunde arbeta dagar i ända med att fiska i floden utan annan lön än lite kokablad att tugga - - - Men Astrid lärde dem att ta med sig fisken och äta den själv, om de inte fick bra betalt för den. - - - Astrid undervisade också kvinnor, män och barn i att läsa och skriva. - - - När man kom till matacos senare, då satt deras kvinnor ofta utanför husen och ritade bokstäver och siffror i sanden. Förut kunde ingen av dem läsa eller skriva eller räkna!"

dado el acta de donación de la propiedad.[177] (Flood 1949:768–769).

Bajo presión de los criollos, y en consonancia con la idea de Flood de convertirse en verdaderos bolivianos, muchos individuos 'weenhayek dejaron de usar su idioma en público. Ellos adoptaron nombres españoles. Iban a la iglesia de la misión, aunque muy pocos de ellos se convertieron a la religión de los misioneros.

Para ganarse la aceptación de los criollos y los mestizos — no de los misioneros en primer lugar – los 'weenhayek negaron su lengua y su cultura. Dejaron de celebrar sus fiestas de algarroba y sus danzas tradicionales. Negaron relación con la curación étnica. Negaron su origen. Entraron en una "fase de negación" para complacer a los mestizos y llegar a ser aceptados en la sociedad boliviana (cf. 8.3. abajo).

Esto fue sobre todo en nivel superficial, sin embargo. Expresiones culturales abiertas fueron abandonadas o suprimidas. Pero en casa, la gente seguía hablando 'weenhayek. Por las noches, cuando los blancos estaban muy lejos, la gente todavía contaba las viejas historias del pícaro Thokwjwaj. Todavía se reunían para recordar viejos tiempos y la historia oral de su pueblo (Alvarsson 1993)

En los primeros años de la década de 1950, con la ayuda de individuos 'weenhayek convertidos, Flood construyó una iglesia que aún hoy es el centro de la *Iglesia 'Weenhayek*. Por su iniciativa, y con la ayuda de soldados de la Tercera División en Villa Montes (véase más arriba), una pequeña escuela, que constaba de dos aulas, fue construida cerca de la iglesia, en 1951. Este fue el primer centro educativo "oficial" para los 'weenhayek de Bolivia. Fue dirigido por el estado, como una *"escuela rural"* (es decir, perteneciente a la división de la zona rural, a pesar de que estaba dentro del área urbano) y la misión dió apoyo intermitente y espontánea en forma de lápices, libros de ejercicios, borradores y cosas así. Los maestros eran por lo general mujeres criollas bolivianas, asalariadas por el Estado.

---

177 El texto original en sueco dice: "Vårt arbete bland dem, som vunnits, behöver också stabiliseras. Vi behöva skolor, lärare, lärarinnor och några sjuksköterskor, ty en naturlig sak är, att om indianerna ej få lära sig läsa, kunna de icke så lätt fördjupa sig i de bibliska sanningarna. Vi ha evangelister, gudfruktiga och snälla bröder, som vunnit många själar för Gud, men som icke kunna läsa." - - - "i Villa Montes, Bolivia, ha vi fått mottaga ett ganska stort jordområde, varest vi komma att bygga missionsstation samt en indianby. Området är beläget inom stadsområdet och har ett mycket fint läge. Det är donerat till vår mission av stadsfullmäktige, och vi ha redan fått gåvohandlingarna till densamma." (Flood 1949:768-769).

En 1964, una escuela similar fue iniciada por Astrid Jansson en Capirendita, el segundo pueblo ‘weenhayek más grande, 5 kilómetros al sur de Villa Montes. Una vez más la misión sueca ayudó en la construcción de la escuela, y también pagó el salario del maestro durante un par de años, pero de inmediato se la entregó al estado boliviano una vez que era posible. La idea básica era que era la obligación del estado educar a los ‘weenhayek, y la política del Estado para hacerlo, no fue puesta en duda.

5.3. El movimiento pentecostal entre los ‘weenhayek

Algo que cambió la relación entre los ‘weenhayek y los misioneros suecos para el bien era el nuevo movimiento religioso que comenzó en la década de 1970. En 1971 Astrid Jansson había ido a Suecia y el resto de las familias misioneras suecas se habían mudado a otras partes de Bolivia. Sólo un electricista sueco se quedó en la misión en Villa Montes. Así que la misión pidió refuerzos. Pero antes de que llegaran, un movimiento religioso notable comenzó entre los ‘weenhayek. En el vacío después de los misioneros, evangelistas indígenas iniciaron reuniones y encuentros por su cuenta. La gente decía que cosas inusuales ocurrían. Personas ‘weenhayek vieron señales en el cielo, enfermos fueron curados, mientras que otros experimentaron una fuerte presencia divina y hablaron en lenguas. Este era un lenguaje religioso comprensible a los indígenas, y lejos del español — el idioma eclesiástico de los misioneros — que habían experimentado pero casi no entendido hasta la fecha (Ver también Alvarsson 2003a y 2003b).

Anteriormente, sólo había habido unos pocos indígenas que habían sido “tocados” por el mensaje de los misioneros. Astrid había escrito en una nota que la obra “progresaba lentamente” (ver Alvarsson 2004:289). Ahora, de repente pueblos enteros se vieron tocados, tanto adultos, como jóvenes. El mensaje cristiano-pentecostal, presentado en una forma indigenizada y por los predicadores indígenas, tuvo un tremendo impacto. Después de este movimiento, la mayoría de los ‘weenhayek se confesaban ser pentecostales.

El fervor religioso no fue basado en predicaciones formales y reuniones grandes sino en comunión, testimonios personales, oración y intercesión en los hogares. Cuando los nuevos misioneros llegaron, los indígenas hacían grandes cultos en la iglesia que Gustavo Flood había construido. Cuando estos se prolongaban por demasiado tiempo, sin embargo, los recién llegados se incomodaban y cerraban las puertas de la iglesia y trataban de hacer que la gente vuelva a casa.

El resultado fue que los ‘weenhayek continuaban en sus hogares, cantando, orando y llorando. De esta manera se desarrollaba una forma de práctica religiosa que hoy en día sigue siendo típica de la forma especial del pentecostalismo de los ‘weenhayek, es decir, reuniones informales, y muchas veces en pequeña escala, sin ningún tipo de liturgia especial y con una alternancia continua entre oración, canto, alabanza y testimonio.

5.4. Nuevas iniciativas en la educación

En 1974, un nuevo misionero sueco entre los ‘weenhayek, Lennart Edén, dio un paso más en el campo educativo. Tenía una idea de lo que quería ver referente a la educación ‘weenhayek. Comenzó la construcción de “casas escolares sencillas”, en pueblos como Algarrobal y Resistencia, y al principio de 1975 había seis escuelas a lo largo del río Pilcomayo (Boberg et al.1994:8). Todas estas tenían maestros criollos blancos pagados por las autoridades bolivianas.

Sin embargo, Edén no encontró lo que buscaba. Las escuelas ‘weenhayek no estaban produciendo lo que buscaba. Los niños indios eran discriminados y degradados y no recibían la educación que se suponía que era su derecho de acuerdo con el currículum boliviano. ¡De hecho, un estudiante había estado asistiendo a la escuela en Capirendita durante cinco años sin saber leer ni escribir![178]

En una carta a Suecia en 1975, presenta la situación de la siguiente manera:

> El hecho es que hemos estudiado la necesidad de una mejor educación entre los niños indigenas aquí en Villa Montes y en la zona alrededor. Hay algunas escuelas pequeñas, donde el estado paga por un profesor — pero eso es todo — material, etc es claramente insuficiente. Además, muchos de los profesores tienen muy poco interés en los niños indígenas — son considerados estúpidos. Por lo tanto, los profesores tienen muchos prejuicios.
>
> Los indigenas también tienen complejos considerables — los padres, y sobre todo la abuela y el abuelo consideran innecesaria la educación — es mejor que los niños se queden en casa y cuiden a sus pequeños hermanos y hermanas y van con su madre a recoger leña, etc. Si llegan a la escuela, se ven obstaculizados por los complejos.

178 Información personal de Lennart Edén al autor en 1977.

Aquí en Villa Montes tenemos, a partir de este año, una escuela para la cual la Misión tiene la responsabilidad con maestros nacionales.

Existe una gran necesidad aquí en el campo de una persona misionera/educadora que tendría como su principal tarea supervisar la educación escolar — en parte aquí en Villa Montes y en parte en las escuelas de las comunidades. Él necesita un vehículo para poder moverse y ser capaz de ayudar a los maestros con materiales sencillos, con una duplicadora por ejemplo, se puede producir mucho que puede llenar las necsidades. Por parte mantener el contacto con los padres de los niños para ver que envíen a sus hijos a la escuela (---)

Hemos presentado esta necesidad a la Agencia de Ayuda (PMU) y ellos están interesados en hacer algo al respecto y probablemente nos darán una subvención de Cuerpo de Paz para tal puesto de ASDI.[179]

Probablemente, la afirmación de que "hemos presentado esta necesidad a la Agencia de Ayuda (PMU)" se remonta a principios de 1974, cuando representantes de la organización de ayuda sueca pentecostal, la "PMU," estuvieron de visita en el país, tratando de alentar a los misioneros a solicitar apoyo del gobierno sueco para programas de desarrollo en Bolivia.

179 Carta personal de Lennart Edén a Jan-Åke Alvarsson, Kramfors, enviada desde Villa Montes el 17 de febrero de 1975. "ASDI", hoy en día por escrito *Asdi*, significa "La Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo." El texto original en sueco dice: "Saken är den att vi har studerat behovet av en förbättrad undervisning bland indianbarnen här i Villa Montes och området runtomkring. Det finns några små skolor där staten underhåller en lärare — men det är allt — material, m.m. är det uruselt med. Dessutom har många gånger lärarna mycket lite intresse av indianbarnen — de anses vara dumma. Det finns alltså många fördomar från lärarnas sida. // Sedan finns det också en massa komplex ifrån indianernas sida — föräldrarna, och speciellt då farmor och mormor anser skolan vara en onödig sak — det är bättre att ungarna är hemma och passar småsyskonen och följer mamma och samlar ved, m.m. Kommer de trots allt till skolan så är de bundna av sina komplex. // Här i Villa Montes har vi en skola som nu i år (1975) missionen övertagit ansvaret för med infödda lärare. // Det föreligger ett stort behov här på fältet av en missionär/skolman som skulle ha sin huvudsakliga uppgift att övervaka skolundervisningen — dels här i Villa Montes och dels i dessa små byskolor. Han behöver ett fordon för att kunna förflytta sig och kunna hjälpa läraren med enkelt material, med en stencilapparat t.ex. kan man ju göra mycket som duger. Dels hålla kontakt med barnens föräldrar för att se till att de sänder sina barn till skolan (---) Vi har presenterat detta behov för U-hjälpen och de är intresserade av att slå ett slag för denna sak och vi kommer troligast att få ett fredkåristanslag till en sådan tjänst ifrån SIDA."

5.5. Las primeras impresiones de las escuelas bolivianas para los ‘weenhayek

> Algo varía este ambiente de espontaneidad en las misiones. Allí los niños van a la escuela, tienen que cumplir deberes y son sometidos a una disciplina muy extraña a su índole natural. Los juegos, ante la vigilancia de los misioneros, ya no son como los de la toldería, falta la originalidad, la espontaneidad, el entusiasmo de la libertad. Al vestir el uniforme escolar parece que se pusieran la máscara de la civilización, escondiendo su verdadera alma y perdiendo su personalidad. (Hanke 1939:196).

A pesar de que el análisis de Hanke fue hecho hace 37 años y se refirió a otra misión, y otro grupo del Chaco, aún queda mucho que yo podía reconocer de su descripción cuando llegué entre los ‘weenhayek por primera vez a principios de 1976. Entendí que Edén había descrito la situación bien en su carta (ver más arriba), sólo que era peor cuando uno tenía una mirada más cercana, es decir, participando en el aula. Viniendo de un trasfondo cultural escandinavo, y con una licenciatura en pedagogía bastante fresca de una universidad sueca, me consterné. Las iniciativas pedagógicas se redujeron a imitación. Gran parte del tiempo era usado en el ejercicio físico: de pie, sentarse, de pie en línea, desfilar, dando la vuelta, marchar, y así sucesivamente. El ambiente intelectual era muy pobre.

Lo que más me molestó, sin embargo, fue la humillación consecuente de los estudiantes y su patrimonio cultural. Cuando un niño no entendía, porque él no sabía español, recibió una bofetada en la cara porque se suponía que era “estúpido” o “hizo oídos sordos al maestro.” (cf. Buechler & Buechler 1996: 6). Si los estudiantes comunicaban en ‘weenhayek, eran castigados. Este “dialecto” no estaba legalmente prohibido en la escuela más, pero los maestros no lo permitían de todos modos. Esto fue un racismo abierto, o con un término más reciente, lingüicismo:

> El concepto *lingüicismo* fue creado para tratar cuestiones de desigualdad lingüística, por analogía con racismo y sexismo, para referirse a ‘ideologías, estructuras y prácticas que se utilizan para legitimar, llevar a cabo, regular y reproducir una división desigual de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre grupos que se definen sobre

> la base del lenguaje'.[180] (Skutnabb-Kangas 1988:13).

En mis notas de campo he dado la siguiente descripción de primera mano de lo que las escuelas locales y la enseñanza en ellas asemejaban para mí (condiciones se refieren a la últioma parte de los años 1970):

> La primera escuela fue construida en Villa Montes en 1951, la segunda en Capirendita en 1964. A partir de entonces escuelas rurales se han construido en Quebrachal (una aula de clases), Algarrobal (dos aulas y una vivienda para los maestros); Resistencia / Vizcacharal (un aula y una vivienda para los maestros). MSLB [*Misión Sueca Libre en Bolivia*] también ha apoyado la construcción de escuelas rurales en la Purísima (un aula y una casa para los maestros), Yuchán (una aula de clases), Crevaux (cinco aulas) y San Antonio (dos aulas y una casa para los maestros). Los dos [únicos] pueblos de tamaño mediano que carecen por completo de escuelas son Sausal y Timboy.
>
> Las escuelas rurales generalmente han sido construidas de adobe con piso de barro y techo de calamina [de chapa acanalada], los bancos son hechas de tablones de madera y se sujetan en el suelo, la pizarra es un parche de cemento en la pared de adobe, pintado de pintura negra. La casa del profesor es generalmente de la misma calidad, a menudo consiste en una sola habitación.
>
> En estas escuelas los niños comienzan a partir de seis o siete años de edad y pueden (en el mejor de los mundos) asistir hasta el tercer grado, [en mucho] dependiendo de la capacidad del profesor. Las escuelas matacas frecuentemente han sido encargados a maestros deficientes. [Estos han sido] ubicados aquí por la fuerza: todos los profesores tienen que hacer un *"año de provincia"* para su examen, o son maestros sin preparación [a menudo relacionados con un terrateniente criollo local, o con menos frecuencia con alguien trabajando en la dirección de educación en Villa Montes]. En ambos casos, su actitud antipática se ve reforzada por el choque de culturas, el calor, la ineficiencia, la monotonía, etc. Vez tras vez se han dado casos de malos tratos, abuso, consumo excesivo de alcohol, etc. Pocas de estas escuelas han funcionado de manera

180 El texto original en inglés dice: "The concept *linguicism* was created to address issues of linguistic inequality, by analogy with racism and sexism, to refer to 'ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate, regulate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language'" (Skutnabb-Kangas 1988:13).

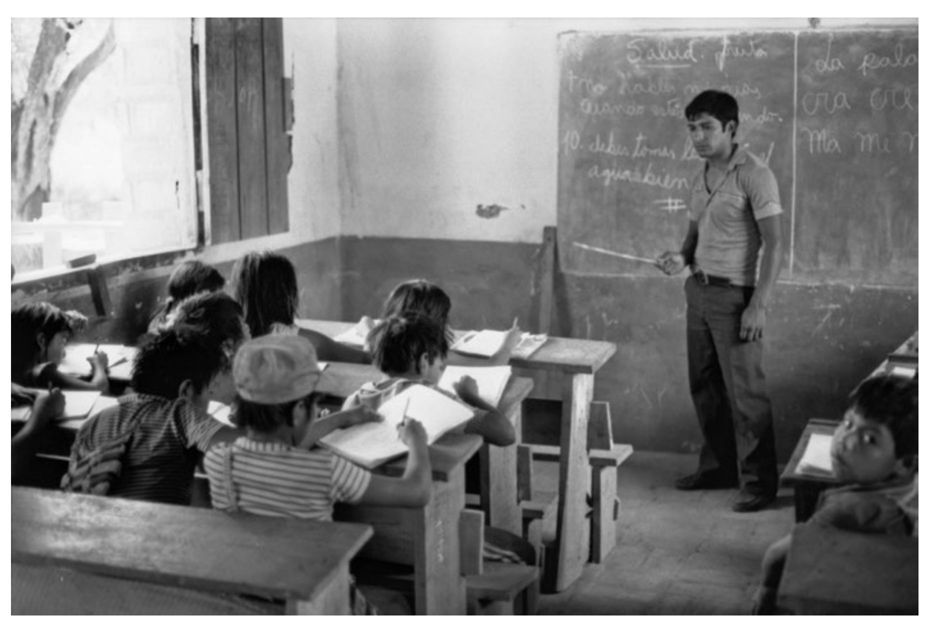


Foto 22. Un profesor joven criollo en Algarrobal 1976 procura trans- mitir su lección en español a sus alumnos de habla 'weenhayek.

satisfactoria. - - -

La escuela primaria en Bolivia se compone de cinco grados. A veces el primer año de *colegio* (más o menos "escuela secundaria básica"), *primer intermedio*, se incluye, entonces se compone de seis años. MSLB ha decidido que los matacos deben tener la posibilidad de cumplir su educación primaria en los tres principales pueblos: Villa Montes, Capirendita y Crevaux. - - -

Ya desde la década de 1970 algunos niños matacos [de otras aldeas], han podido alojarse en una de las casas de MSLB para poder terminar su educación primaria. El apoyo de esa casa ha sido dudoso y los recursos de la MSLB no han sido suficientes para equilibrar este déficit, por lo que el resultado ha sido mediocre. El que ha avanzado más es probablemente Aurelio Rivero de Algarrobal, que ha pasado por el *segundo intermedio* (equivalente a 7º grado), con excepción de Loyda López, Noemí López y Dominguina Ayala que han pasado el mismo grado este año. Dominguina en realidad tenía un *diploma de honor* este año.[181]

181 Traducido de mi notas de campo en sueco del año 1977.

En 2006 uno de los ex-estudiantes 'weenhayek, ahora un líder de educación él mismo, contó la siguiente historia de su tiempo en la escuela en la década de 1970. El incidente principal no es de la escuela de MSLB, pero es representativo de lo que los estudiantes experimentaban de los maestros criollos de esa época:

> La mayor parte de mis días escolares pasaba en la escuela cerca de la estación ferroviaria. Yo estaba aquí [en la escuela de MSLB] el primer año, hasta que empecé a segundo grado. - - - Pedagogía en realidad nunca nos alcanzó, teníamos que aprender *'a palo'* o 'coscorrones' o *'tirapelo'*.- - - Recuerdo una vez cuando yo no sabía cómo leer en español, y mi profesora me hizo sentar en mazorcas de maíz seco, que había en la estación. Ella me sacó adelante, puso un ladrillo en mis manos sobre la cabeza, y yo tenía que arrodillarme en las mazorcas de maíz. Mis manos se cansaron, por supuesto, y el ladrillo cayó sobre mi cabeza ... "Tienes que aprender ", dijo ella, "de lo contrario lo mismo te va a pasar mañana!"
>
> Tenía problemas con mi piel. Yo era demasiado moreno. Por lo tanto, cuando llegaba a la escuela, mi maestro siempre me enviaba a lavarme la cara otra vez. Así aprendí a llegar con el pelo mojado, así que veía que yo recién me había lavado la cara...
>
> En el colegio ("la secundaria") tuve otra experiencia. Mi gran problema era matemáticas. Y una vez mi maestro me bajó los pantalones delante de los demás y golpeó mi trasero, diciendo:- ¡Mataco, tu no sabes nada! Así que me fui del colegio y regresé a la misión, pero tampoco finalicé mis estudios ahí - - - Finalmente tuve mi certificado a través de CEMA [un programa de formación de adultos] — y esto fue hace poco tiempo ...[182]

Según la información facilitada por este ex-alumno, podemos claramente ver las tendencias "coloniales" en las escuelas bolivianas en ese tiempo. Castellanización era el objetivo principal, en asuntos de lenguaje y cultura. Bolivia en el momento tenía un problema de inferioridad cultural y las escuelas bolivianas, administradas por la misión o no, eran agentes de bolivianización, occidentalización y de hispanización. Era sólo otra variante del colonialismo.

182 Comunicación personal en Villa Montes el 4 de noviembre de 2006.



Foto 23. Pequeños niños 'weenhayek luchando con muebles deficientes y con una lengua extraña en un aula pobre en 1976.

5.6. Asistencia escolar durante el "período colonial"

Para dar una idea de cómo la educación entró y transformó la vida de los 'weenhayek en las décadas de 1950, 1960 y 1970, he añadido un anexo (1) con los resultados de un censo que yo logré copiar de los maestros criollos en Algarrobal en 1984. He utilizado el censo como punto de partida para una discusión, y una investigación más amplia de la escolaridad en la población de Algarrobal, precisamente ese año. En este contexto, sólo se hará uso de la información relativa a la educación.[183]

Parte de la información debe ser considerada bastante lógica, y lo que se esperaba. Por ejemplo, para la gente que se criaba antes de que la escuela se convirtiera en una alternativa, la experiencia de este tipo de educación formal es inexistente. Los pobladores de Algarrobal, de entre 76 y 37 años de edad (es decir, nacidos entre 1906 y 1945) no tenían educación formal en absoluto. Nunca habían asistido un día a la escuela.

Para el intervalo de las edades siguientes, los nacidos desde 1936 hasta 1945, un total 13 personas entre 36 y 25 años de edad, tres de ellos (23%) habían experimentado algún tipo de educación. Todos los que tienen

183 La otra información fue utilizada en mi tesis de 1988 sobre la organización socio-económica y política entre los 'weenhayek (Alvarsson 1988).

experiencia de la escuela habían nacido *después de* 1944, y todos ellos eran *varones*. Habían tenido algo de entre uno y tres años de escolaridad. Es decir, considerando el momento en que tuvieron edad suficiente para la escuela, alrededor de 1950 o 1951, su primera asistencia a la escuela pudiera coincidir con la creación de la escuela de la Misión en Villa Montes, construida por Gustavo Flood y los militares en 1951 (véase más arriba).

Hasta este momento, no hay sorpresas. Pero durante el intervalo de edades siguientes (los nacidos entre 1946 y 1955), es decir, personas que fueron de 27 a 32 años de edad en el tiempo, tenían una *menor* asistencia escolar que el intervalo de edades anterior. Sólo dos de 17 (es decir 11,7%) habían asistido a la escuela. De estos, sin embargo, uno era un niño varón y una era una niña. La razón de esto es difícil de dar. Tal vez los efectos del programa de la escuela en Villa Montes no alcanzaron a Algarrobal más (véase las notas sobre la migración a continuación). Tal vez la gente se había cansado del carácter colonial de la escolarización. La muestra es demasiado pequeña para extraer conclusiones definitivas

En el intervalo de los años siguientes, (las personas nacidas desde 1956 hasta 1965), es decir, personas que eran de 21 a 26 años de edad en el momento, nos encontramos con una asistencia escolar mucho mayor. Ahora la asistencia es de repente hasta un 83%. Los nacidos después de 1970/1971, lo que significa que les tocaba el primer grado en la escuela alrededor del año 1976, cuando una escuela se estableció permanentemente en Algarrobal, probablemente todos han ido a la escuela durante algún tiempo. Lo más probable es que los de este período de tiempo que *no* tienen escolaridad nacieron en otro lugar.

La tasa de migración es alta entre los 'weenhayek. Exogamia de parentesco, exogamia wikyi', y por último también exogamia aldeana han sido la regla (Alvarsson 1988:90-93, 95, 109, 115). Además, gente a menudo se han mudado después de su primer bebé, o simplemente a causa de conflictos locales o por simple curiosidad por lo que el mundo parezca en otro lugar. De una muestra de 255 personas en Algarrobal, un pueblo antiguo y bastante estable, 59 personas (o un poco más del 23%) nacieron en otro pueblo. Esto explica algunas de las diferencias en el ejemplo del campo de educación.

En el intervalo de edad de referencia, cabe destacar que cuatro niñas carecían de educación, pero que *todos* los muchachos habían asistido por lo menos un año. ¡Todos los que habían asistido más de tres años eran también *muchachos*! ¡Dos de estos, en realidad tenían seis años de educación lo que debe ser considerado mejor que el promedio de la zona para la población

rural!

Para el último período en cuestión, la asistencia escolar, por supuesto, ¡debería ser del 100%! En el momento del censo, los más jóvenes tenían precisamente 7 años de edad. Pero algo remarcable, la asistencia se ha reducido al 71% o 12% *menos* que en el intervalo de las edades anteriores. Ahora vemos un patrón ligeramente diferente, las niñas tienen una asistencia total superior a los varones (75% de las niñas, el 66% de los niños), pero mientras que las niñas asisten a tan sólo tres años, todos los que tienen cuatro años o más (4 personas) son varones. La última tendencia es muy similar al promedio del resto del mundo: las niñas asisten a la escuela con más regularidad, pero a menudo salen antes que los varones. Mientras que niñas tienden a encajar mejor en reglamentos escolares y expectativas, las familias de todo el mundo tienden a pensar que los muchachos tienen un mayor uso para la educación que las niñas.

5.7. Resultados de la escolarización durante el "período colonial"

Los niños de Frisia aprendiendo holandés están presentados con nada parecido a la dificultad con que los niños laponeses aprenden sueco, ya que la lengua frisia y el holandés son lenguas muy estrechamente relacionadas. O puede ser que la política educativa del país en cuestión es bastante sofisticada lingüísticamente, y los niños aprenden a leer y escribir y se les enseñan por medio de su lengua materna en las primeras etapas de su escolarización, con la lengua mayoritaria presentada más tarde sucesivamente. / En otros casos, el niño de la minoría puede ser enfrentado con dificultades muy considerables. Esto puede ocurrir - - - es más importante, donde la política educativa de una nación-estado en particular está para desalentar, o simplemente ignorar o no alentar, las lenguas minoritarias. En casos extremos, las lenguas minoritarias pueden ser prohibidas o desaprobadas en la escuela, y los niños castigados o desalentados activamente de utilizarlas allí. Esto antes era cierto tanto del galés en Gales como el gaélico en Escocia — durante un tiempo una ley estaba en vigencia que en realidad hizo el habla del gaélico ilegal. - - - Este enfoque era durante muchos años la política oficial en los Estados Unidos, donde pudo haber sido al menos parcialmente responsable, junto con actitudes sociales más amplias a las lenguas minoritarias que iban con ella, para la asimilación generalizada y rápida de los grupos

> lingüísticos minoritarios a la mayoría de habla inglés.[184] (Trudgill 1979:133-134).

La situación descrita por Trudgill en la cita anterior es muy aplicable también a la situación de los ‘weenhayek. Como hemos visto anteriormente, durante el período “colonial” de la escolaridad, los ‘weenhayek experimentaron racismo, así como lingüicismo. Esto fue, por supuesto, contraproducente para las ambiciones de la escuela en lo que respecta a enseñar a leer y escribir. Keeves y otros establecen claramente que los aborígenes en Australia se veían obstaculizados por el sistema educativo como tal:

> Diferencias de *rendimiento* entre los estudiantes aborígenes y datos de Australia en general eran lo suficientemente grandes como para que quede claro que existía un grave problema. La evidencia sugiere que muchos estudiantes aborígenes estuvieran en desventaja en su progreso a través del sistema escolar y que muchos se verían seriamente perjudicados en su vida adulta.[185] (1978:43 Keeves et al).

Lo mismo ocurre con los indígenas en Bolivia. Cuando se exponen a un sistema educativo extranjero, en base a nociones completamente diferentes de conocimiento y epistemología — y con una agenda que es contraria

---

184 El texto original en inglés dice: “Frisian children learning Dutch are presented with nothing like the difficulty of Lapp children learning Swedish, since Frisian and Dutch are quite closely related languages. Or it may be that the educational policy of the country concerned is reasonably sophisticated linguistically, and the children learn to read and write and are taught through the medium of their native language in the initial stages of their schooling, with the majority language being introduced later on. / In other cases the minority child may be faced with very considerable difficulty. This may occur - - - more importantly, where the educational policy of a particular nation-state is to discourage, or simply to ignore or not to encourage, minority languages. In extreme cases the minority languages may be forbidden or disapproved of in school, and children punished or actively discouraged from using it there. This was formerly true both of Welsh in Wales and Gaelic in Scotland — at one time a law was in force that actually made the speaking of Gaelic illegal. - - - This approach was for many years the official policy of in the United States, where it may have been at least partly responsible, together with the broader social attitudes to minority languages that went with it, for the widespread and rapid assimilation of minority language groups to the English-speaking majority.” (Trudgill 1979:133-134).

185 El texto original en inglés dice: “Differences in *performance* between Aboriginal students and the overall Australian samples were large enough to make it clear that a serious problem existed. The evidence suggests that many Aboriginal students would be handicapped in their progress through the school system and that many would be severely disadvantaged in their adult life.” (Keeves et al 1978:43).

a la de sus padres (por ejemplo, la "integración" en vez de "autonomía interactiva") — los niños sólo pueden experimentar alienación, humillación y fracasos repetidos y derrotas. Son aplastados por un sistema educativo que es totalmente diferente a su propia manera de pensar. ¡La única consecuencia lógica es el abandono!

> Con demasiada frecuencia hemos observado en las aulas: profesores tratando de obtener respuestas que son patentes y directas desde su propio punto de vista, pero sólo logran obtener respuestas que consideran incorrectas o irrelevantes o, en algunos casos, no consiguiendo respuesta alguna.[186] (Wells 1986:231).

He observado esta situación confusa demasiadas veces con niños 'weenhayek y un maestro criollo durante el período "colonial." Maestros que son monolingües en español — y convencidos de que la cultura criolla es la única razonable, e incluso a veces posible, forma de vida — han sido entrenados en un sistema educativo que ellos dan por sentado. Por lo tanto, presentan una pregunta particular, que a menudo es demasiado fácil de su propio punto de vista, y cuando no obtienen la respuesta esperada, asumen que el niño o es estúpido, o, peor aún, no quiere responder a la pregunta del maestro.

Así, el alumno es castigado; castigado porque no se comporta de forma esperada; castigado porque el profesor está irritado y confundido, y el niño ha causado esta confusión. Y, toda esta situación es construida en español, con modismos españoles y palabras en español que son inaccesibles para el niño.

> La explicación aquí examinada es la relación que existe entre las competencias del niño con la "lengua materna" — el lenguaje ordinario oral en el hogar — y el lenguaje más formal, fuera de contexto y explícita, que forma parte de la lengua en la escuela. - - - Nuestra hipótesis sobre la relación con la lectura se ha confirmado - a saber, los niños más hábiles en el manejo de las estructuras semánticas y sintácticas del lenguaje, verbos cognitivos en particular y la subordinación, son de hecho más capaces de tratar con la lectura temprana. Habilidad en el turno de tomarse la palabra y sosteniendo el hilo de una conversación, al otro

---

186 El texto original en inglés dice: "All too frequent in the classrooms we have observed: teachers trying hard to elicit answers that are self-evident and straightforward from their own point of view, but succeeding only in securing responses that they judge to be wrong or irrelevant or, in some cases, failing to secure any response at all." (Wells 1986:231).

lado, no se relacionan con el éxito de aprender a leer.[187] (Torrance y Olson 1986:256 y 282).

En la década de 1970, los niños 'weenhayek no sólo se enfrentaron con un sistema extranjero. También se enfrentaron con un *medio* extranjero para comunicar ese sistema: ¡el español! Como hemos visto anteriormente, la mayoría de los niños en ese tiempo eran monolingües. 'Weenhayek era el único idioma en el hogar. Español era una lengua totalmente extraña ya que la mayoría de las madres nunca, o rara vez, hablaban algo de español delante de sus hijos. El uso del español era asociado con el comercio y el trabajo de los hombres en el día, es decir, actividades muy lejos del hogar.

Así, cuando los niños comenzaron la escuela no sabían nada de español. Además, los maestros usaban el método equivocado, partiendo de una supuesta mente "educada." Suponían, por ejemplo, que los niños entendían español (y creían que simplemente no querían reconocerlo). Suponían que tenían una idea de lo que un lenguaje escrito se trata. Suponían que los niños entendían las situaciones presentadas en los libros de la escuela. Suponían que los niños eran como sus propios hijos. Ellos eran totalmente ignorantes del abismo cultural que los separaba. Así, el choque de culturas se hizo aún peor.

Gordon Wells dijo una vez que "diferencias en apredizaje en la escuela" [se debe a] "diferencias entre niños en su experiencia de la lengua escrita en los años pre-escolares y en sus conocimientos de las funciones y el mecanismo de la lectura y la escritura."[188] (1986:234). Él menciona un aspecto de esto que es contrario a la situación 'weenhayek, es decir, lectura en voz alta: "La lectura de historias, por otro lado, se asociaba significativamente con la educación de las madres y la educación de ambos padres combinados", "padres relativamente bien educados difieren significativamente de los

187 El texto original en inglés dice: "The explanation examined here is the relationship that holds between the child's competence with the "mother tongue" — the ordinary oral language at home — and the more formal, decontextualized, and explicit language that makes up part of the language at school. - - - Our hypothesis about the relationship to reading has been borne out — namely, those children more skilled in handling the semantic and syntactic structures of language, particularly cognitive verbs and subordination, are indeed better able to cope with early reading. Skill in turn taking and holding up one's end of a conversation, on the other hand, does not relate to success in learning to read." (Torrance & Olson 1986:256 & 282).

188 El texto original en inglés dice: "differential attainment in school" [se debe a] "differences between children in their experience of written language in the pre-school years and in their knowledge of functions and mechanics of reading and writing." (Wells 1986:234).

menos bien educados en su tendencia a participar precisamente en la actividad que hemos encontrado ser asociada con el éxito de sus hijos temprano en la lectura”[189] (op. cit.:246). Sin embargo, esto es de doble filo. Los padres ‘weenhayek, así como sus hijos, antes se entregaron a la narración de historias. Wells llama la producción espontánea de cuentos “narración”. Afirma que niños en forma natural participan en “narración” (ibid. 252), (ibid. 252), creando ficciones que al final son “importantes para la lectura”. Y, en esta segunda dimensión del cuento de historias hay una buena ventaja para que el niño ‘weenhayek — sólo que los maestros criollos no tenían la capacidad de hacer uso de ella.

5.8. Una nueva actitud hacia la cultura amerindia

Mientras que la actitud hacia la cultura tradicional de los indígenas era mezclada, indiferente, o en algunos casos, incluso hostil entre los primeros misioneros (véase más arriba), la década de 1970 significó un cambio tocante a este asunto. En la revista del Movimiento Pentecostal Sueco, *Evangelii Härold* (El Heraldo del Evangelio)podemos leer que “Los indios matacos pertenecen a los más pobres. Son un remanente de un pueblo que está en peligro de extinción cultural a través, entre otras cosas, el plástico, láminas de metal, el alcohol y el radio transistor”[190] (Jonsson 1976:7, 26), pero que la Misión ahora en tres lugares está desarrollando las escuelas “en centros culturales donde la enseñanza escolar consiste en una parte de las actividades” (ibid).

Otra señal era que la escuela en Villa Montes ahora fue equipado con un pequeño museo local. Como etnógrafo residente y educador, se me permitieron contribuir con mis conocimientos culturales y competencia museológica. Los recursos fueron limitados, pero juntamente con mis asesores Ignacio Noolnejen Pérez y Celestino Màànhyejas Gómez, comenzamos a entrevistar a la gente y recoger material que pudiera dar una explicación y una respuesta a las diversas preguntas que me había preguntado a mí mismo.

189 El texto original en inglés dice: “Reading stories, on the other hand, was significantly associated with both mothers’ education and both parents’ education combined” - - - “Relatively well-educated parents differ significantly from the less-well-educated in their tendency to engage in precisely that activity that we have found to be associated with their children’s early success in reading.” (Wells 1986:246).

190 El texto original en sueco dice: “Matacoindianerna, som bor i Gran Chaco, tillhör de allra fattigaste. De är en folkspillra som snabbt hotas av kulturell utplåning bl.a. p.g.a. plasten, plåten, spriten och transistorradion.” (Jonsson 1976:7, 26).



Foto 24. Exposición de pared en el Museo 'Weenhayek en Tuunteyh (Villa Montes) 1979.

Los 'weenhayek eran muy tolerantes y me permitieron husmear en sus chozas para encontrar material que podría explicar varios contextos, no menos de los tiempos pasados.

El resultado concreto fue un espacio entre dos aulas ordinarias que fue llenado con objetos tradicionales 'weenhayek, entre otras cosas, una pequeña chosa circular, *hup*, cubierta de una hierba alta especial, *'iilaj*. Una colección de muestras de madera, de varios vasos de barro y canastas de fibra junto con figuras con vestimienta antigua también estaban incluidos. Además se podía ver palos y pelotas de *ha'lààlhota'*- el juego de hockey antiguo (antes mencionado).

El pequeño museo llegó a representar un recuerdo concreto del tiempo pasado de los 'weenhayek. Los misioneros adquerían más conocimiento de algunas de las costumbres y productos materiales del pasado. Los 'weenhayek recuperaban algo de orgullo de lo que una vez era su vida material y los visitantes recibían información acerca del pueblo que visitaban. En total, el museo en sí mismo no era mucho de innovación museológica, pero ayudaba a la gente hablar y pensar. De esta manera, probablemente contribuía a las cosas que estaban por venir.

5.9. Un comentario final

La cita anterior de Rydén continúa con una observación resumida, que los misioneros, a diferencia de otros agentes en el Chaco "trabajaban por el bien del pueblo" (1936:177). Esto era probablemente lo que hizo la MSLB cambiar de opinión. Los misioneros podían ver que los indígenas sufrían de la educación criolla que, además, era impuesta. Los niños no podían escaparla sin sanciones — a veces ejecutadas por los propios misioneros.

El tiempo fue cambiando también. En la sociedad internacional, las poblaciones aborígenes en general, y los amerindios, en particular, de repente fueron elevados a ser modelos ecológicos y culturales ideales. Los misioneros fueron expuestos a esta influencia en el país y en contextos internacionales. Puede ser que hayan creído diferente, pero a finales de 1970, los preparativos para otro sistema escolar para los hijos 'weenhayek fueron hechos posibles. La parte más dolorosa de la historia de los niños 'weenhayek estaba a punto de finalizar.

Capítulo 6

El desafío y la contribución de la educación bilingüe

Las lenguas están siempre en un proceso de cambio. Y, si no son lenguas pequeñas y aisladas del mismo tamaño, muy a menudo, también compiten entre sí. La relación no es estática. Idiomas se desarrollan, se encogen, pierden prestigio, recuperan prestigio, crecen y mueren.

Cuando la lingüista Raija Pyöli analiza el estado de lenguas minoritarias, se identifican ocho etapas diferentes, desde "lengua moribunda" a "lengua minoritaria de estado activo"[191] (2003:107). Como se trata de un modelo teórico, a veces es difícil de encajar en lenguas reales. Quechua, hablado por 18 millones de personas, en al menos tres países,[192] parece encajar en "etapa 2: Uso de "lengua X" en servicios gubernamentales a nivel bajo y en medios de comunicación, pero no en las altas esferas de cualquiera." Esto significaría que el quechua está muy cerca a la posición más segura para un idioma ("etapa 1").

Con la educación bilingüe, el 'weenhayek, hablado por unas 3000 personas en dos países, parece haber subido a la "etapa 4:" "Lengua X ('lengua minoritaria') en educación primaria que cumple con los requisitos de las leyes de educación obligatoria".[193] Esto también implicaría que esta lengua se encuentra en medio del espacio entre idiomas "seguras" y "moribundas."

Naturalmente, idiomas pueden ser consideradas como medios intercambiables o herramientas. Si mi destornillador no funciona, puedo cambiar a mis tenazas, mis alicates, o quizá incluso mis pinzas. En el

191 Los términos usados en inglés son: "dying language" y "active minority language status" (Pyöli 2003:107).

192 El quechua se habla en Bolivia, Perú y Ecuador (quichua), posiblemente también en Colombia, la Argentina y Chile.

193 El texto original en inglés dice: "Stage 2: Use of Xish in lower governmental services and mass media but not in the higher spheres of either" (Pyöli 2003:107).

momento dado, cualquiera de esas puede ser la más útil. El problema con esta alegoría metafórica es que, a pesar de que también se puede amar las viejas herramientas, y pueden ser dotadas de recuerdos, son muy unidimensionales frente a las lenguas. En la cita arriba, Magga y Skutnabb-Kangas nos recordaron de la intrincada relación entre "la diversidad biológica y la diversidad lingüística y cultural" (2003:47), también agregaron que las lenguas amenazadas pueden tener "soluciones a algunos de los problemas urgentes para la supervivencia del planeta" (ibid).

Por lo tanto, es difícil ser un mero "observador clínico". Como antropólogo cultural estoy muy interesado en cómo la gente piensa, cómo la gente razona, y, como hemos demostrado en el capítulo 2, 'weenhayek es un instrumento muy apto para transmitir otra perspectiva sobre cuestiones importantes. La segunda conclusión es, pues, incluso si los hablantes deciden por sí mismos si van a seguir utilizando el idioma o no, que parece ser parte de la vocación de ser un lingüista o antropólogo de facilitar esta posibilidad. Si deciden utilizarlo, y la ciencia occidental puede ayudar en este proceso, creo que tenemos la obligación moral de hacerlo.

Ahora la diferencia entre "asistir" e "influir" o incluso "decidir," en un proceso lingüístico o de transición es a veces más fina que un pelo. Si el investigador puede predecir lo que sucederá en unos años, y él o ella sabe que la gente no estará satisfecha con el resultado, ¿no será entonces la obligación del investigador de tomar el mando y dirigir el proceso en la dirección "correcta?" Encuentro la última conclusión más dudosa, pero sé que, a veces, yo mismo he estado caminando o trabajando muy cerca de esa línea fina ... Hay una válvula de seguridad aquí, sin embargo. Al final, la supervivencia de una lengua parece ser "una cuestión de voluntad humana, no de cualquier norma de la naturaleza" (op. cit.:37). ¿Puede esto servir de absolución para el lingüista o antropólogo frustrado?

Si volvemos a los datos desnudos por un momento, es evidente que la disponibilidad es importante: la disponibilidad de oportunidades para escuchar y usar la lengua en diferentes contextos, la disponibilidad de textos escritos en diferentes géneros, la disponibilidad de practicar una versión escrita del idioma en las escuelas, etc (cf. Huss, Grima y Rey 2003:2). Muy a menudo, una respuesta patente a las necesidades anteriores mencionadas ha sido "educación bilingüe" o "escuelas bilingües." En muchos casos, sin embargo, esto no es suficiente. En otros casos, como hemos visto anteriormente, escuelas pueden ser contraproducentes (ibid.). Entonces, ¿por qué empezar educación bilingüe, por ejemplo, entre los 'weenhayek?

6.1. Preparativos para la educación bilingüe

> Muchos países post-coloniales con poblaciones bilingües o multilingües desde hace mucho tiempo se han basado en un solo idioma, por lo general una lengua ex-colonial, para la escolarización. Esos países se han enfrentado con serios desafíos en su intento de aumentar el acceso a la educación básica, a la vez están elevando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Una posible forma de abordar tanto cuestiones de acceso como de calidad es implementar educación bilingüe usando las lenguas maternas de los estudiantes.[194] (Benson, 2003:67).

Como he descrito claramente en lo anterior, en la década de 1970 me encontré con un sistema escolar entre los ‘weenhayek que era un tipo de sistema de educación "colonial". Freire y Macedo han llegado a la conclusión lógica de que: "De hecho, seguir utilizando el lenguaje del colonizador como el único medio de instrucción es seguir proporcionando estrategias de manipulación que apoyan el mantenimiento de la dominación cultural"[195] (1987:117). A la luz de las cartas de ONU y UNESCO sobre los derechos humanos, y en particular los derechos del niño, esta situación no podría ser "la correcta" (en cualquier sentido de la palabra). Esto se ve subrayado por el siguiente comentario: "El derecho de personas pertenecientes a minorías nacionales a mantener su identidad sólo puede realizarse plenamente si adquieren el conocimiento adecuado de su lengua materna durante el proceso educativo."[196] (Spiliopoulo Åkermark 2003:19).

A finales de la década de 1970, bajo la influencia de la rama boliviana del Instituto Lingüístico de Verano, ILV, y los Traductores de la Biblia Wycliffe, y en cierta medida con las aportaciones de este autor, la MSLB decidió cambiar su política y trabajar a favor de escuelas bilingües. Uno

---

194 El texto original en inglés dice: "Many post-colonial countries with bi- or multilingual populations have long relied on a single language, typically an ex-colonial language, for schooling. Such countries have faced serious challenges in attempting to increase access to basic education while raising the quality of teaching and learning. One possible way to address both access and quality issues is to implement bilingual schooling using students' mother tongues." (Benson 2003:67).

195 El texto original en inglés dice: "In fact, to continue to use the language of the coloniser as the only medium of instruction is to continue to provide manipulative strategies that support the maintenance of cultural domination" (Freire & Macedo 1987:117)

196 El texto original en inglés dice: "The right of persons belonging to national minorities to maintain their identity can only be fully realised if they acquire proper knowledge of their mother tongue during the educational process." (Spiliopoulo Åkermark 2003:19).

de los expertos involucrados era Willis Ott, quien dirigía un estudio lingüístico del norte del Gran Chaco, y visitó Villa Montes en 1976. Su estímulo a la MSLB de empezar a trabajar con el idioma 'weenhayek era lo más importante. Incluso fue citado en la revista de la iglesia sueca: "el éxito del proyecto depende hasta qué punto los misioneros y los indígenas se entiendan los unos a los otros"[197] (Jonsson 1978:10). Más tarde, Kenneth Prettol del ILV, nos proveía con ayuda más práctica en la puesta en marcha del trabajo lingüístico en la lengua 'weenhayek.

Inspiración para el enfoque bilingüe, fue tomada del "Proyecto Chiapas," del cual se hablaba mucho en ese tiempo. En la provincia mexicana de Chiapas se había realizado una investigación a largo plazo de niños de habla maya que habían entrado en la escuela a la edad de seis o siete. Un grupo había entrado en la escuela tradicional de habla español, utilizando el español como medio de instrucción durante los primeros seis años. Otro grupo había entrado en un programa que comenzó en su variante local del idioma y continuaba así por tres años. Después que los estudiantes habían aprendido a leer y escribir, se introducía el español como lengua extranjera en el cuarto grado. A partir de entonces se dió cada vez más espacio al español, y en el sexto grado, el español era el principal medio de instrucción. Cuando el conocimiento idiomático fue probado después de cuatro años, el primer grupo claramente demostró un mejor conocimiento en el español. Después de cinco años, sin embargo, las habilidades en español eran iguales entre los dos grupos. ¡Después de seis años, el segundo grupo tenía mejores habilidades en español que el primero, a pesar de que el primero había tenido seis años de educación español, mientras que el otro sólo había tenido tres![198]

La otra fuente de inspiración, transmitida por Ott, Prettol y los otros lingüistas de América del Norte, fue el programa de educación bilingüe en la Amazonía peruana, administrada principalmente por el ILV. Una de las razones fundamentales de esta contribución tangible, era que este esfuerzo había sido documentado en un volumen sólido de 520 páginas en español (Prado Pastor 1979). Como resultados de educación bilingüe no eran tan comunes en esa época, este volumen influía en la política de

197 El texto original en sueco dice: "Men projektens framgång hänger på hur pass väl missionärerna och indianerna kan förstå varandra" (Jonsson 1978:10).

198 Las referencias bibliográficas del "Proyecto de Chiapas" que yo tenía en la década de 1970 se han perdido; (podría haber sido Modiano 1973). Ahora sólo tengo referencias a ellas en mis notas de campo. Los resultados presuntos eran muy importantes para mi propio pensamiento de la época, y un buen contra-argumento cuando maestros y padres querían que los niños "aprendan español".

la Misión de muchas maneras. Así que finalmente, la frustración por los malos resultados y el racismo en las escuelas "coloniales", expresada por el misionero Edén en 1975, y la inspiración del Proyecto Chiapas, y más tarde también el programa peruano del Amazonas, a finales de la década de 1970, combinadas resultaron en el cambio de la vista de la Misión en cuanto a la educación escolar. De hecho, había "muchas razones para la misión de iniciar la educación bilingüe" (Boberg et al. 1994:8).

6.2. Trabajo lingüístico y nuevas tendencias

> ... es, creo, significativo que la disponibilidad de un sistema de escritura es una de las diferencias culturales más importantes entre las sociedades tradicionales y las tecnológicamente avanzadas[199] (Wells 1986:233).
>
> De hecho, para bien o para mal, la revitalización casi siempre parece implicar la promoción del uso de una lengua estándar literaria; si no hay tal estándar, una generalmente es creada. Sin embargo, esto es a menudo una tarea ardua, costosa y polémica[200] (Huss, Grima y Rey 2003:5).

En 1976, a pesar de que había recibido entrenamiento formal únicamente en lingüística europea,[201] inicié un proyecto lingüístico ambicioso. Las razones eran dos: necesitaba un conocimiento más profundo de la lengua 'weenhayek para hacer antropología entre este pueblo, *y,* vi la necesidad de un lenguaje escrito si algo iba a suceder en las escuelas 'weenhayek — una situación que más me molestaba (como se indica más arriba). Mi punto de partida fue la gramática de Richard J. Hunt para el dialecto "Vejoz", primero puesta a disposición en 1927, (Hunt 1940), es decir, medio siglo antes. Mi asistente era Ignacio Noolnejen Pérez que tenía gran paciencia

199 El texto original en inglés dice: "...it is, I believe, significant that the availability of a writing system is one of the more important cultural differences between traditional and technologically advanced societies". (Wells 1986:233).

200 El texto original en inglés dice: In fact, for better or for worse, revitalisation nearly always seems to imply the promotion of use of a literary standard language; if there is no such standard, one is generally created. However, this is often a laborious, expensive, and contentious task (Huss, Grima & King 2003:5).

201 Yo había estudiado inglés, español y sueco a nivel universitario. Procedí con el inglés hasta ser calificado para el programa de doctorado. En estos estudios estuvieron incluidos cursos de fonética, sociolingüística, historia de lenguas y similares. Sin embargo, no había tomado cursos lingüísticos generales.

con mi enfoque a menudo de aficionado. El primer choque cultural real no ocurrió hasta que de repente desapareció durante la temporada de pesca. Me tomó mucho tiempo para entender sus prioridades en ese caso ...

Más tarde fuí alentado por Willis Ott, (véase más arriba), y desde 1978 en adelante asistido por Kenneth Prettol en este esfuerzo. El análisis fonético que seguía resultó en el "descubrimiento" de doce nuevos fonemas, es decir sonidos idiomáticos que no estaban representados previamente en la lengua escrita. Al principio pensé que era una cuestión de diferencia entre variedades lingüísticas, y algunos de ellos lo eran en realidad. Pero en la década de 1980, los misioneros anglicanos en Argentina incluyeron algunos de ellos en su propia variante de la lengua escrita. Evidentemente no era una cuestión de diferencias de idioma, ¡pero un análisis insuficiente había detrás de las diferencias![202] Por otra parte "descubrimos" la existencia de, por ejemplo verbos ditransitivos, y diintransitivos (juntamente con las variantes transitivos e intransitivos más comunes) (1984:53 Alvarsson ss).

Contribuimos, creo, a la descripción más completa de los pronombres hasta entonces, (op. cit.:88 y ss). El resultado más destacado de estos tres años (1976–1979), sin embargo, fue probablemente la ortografía. Con algunas modificaciones de poca importancia, los grafemas que institucionalizamos de los diferentes sonidos, se encuentran todavía en uso activo.

En 1979 resumí los principales resultados de nuestros esfuerzos lingüísticos en un manual de lenguaje del primer lector (una gramática sencilla, un libro de ejercicios y un glosario). Este era un libro de 192 páginas, impreso por la MSLB en Cochabamba, producido para colaboradores, misioneros, y otros interesados en el idioma 'weenhayek (Alvarsson 1979). En el año siguiente un libro de textos por primera vez fue producido en 'weenhayek (Alvarsson 1980*a*). Este fue escrito en Suecia, después de mi regreso de mi primer período de trabajo de campo, utilizando el método de Alfalit de escritura.[203] Volví a Bolivia ya en 1980 durante un mes para revisar e investigar la lectura.

202 En el capítulo 2, la mayor parte de las peculiaridades de la lengua 'weenhayek está destacada. Muchas de ellas, desconocidas para la [pre-]ciencia lingüística de la década de 1920, eran las que Hunt había pasado por alto o ignorado tal vez, porque pensaba que eran "innecesarias", "insignificantes", o "superfluos."

203 *Alfalit* es una organización de alfabetización, obviamente, de origen norteamericano, muy extendida en América Latina. Su método principal ha sido el uso de tarjetas de sílabas que los estudiantes combinan a palabras y así aprenden a leer (y escribir). He utilizado su "cartilla" como modelo para la mía.

Ese mismo año, en 1980, organizamos el primer curso de la historia para profesores ‘weenhayek potenciales. Cuatro jóvenes, entre ellos Juan Qalhààmayis Rivero, un amigo mío de Algarrobal, fueron invitados a participar. Pablo Sjöström, el nuevo director del programa de educación escolar de la MSLB ayudaba con aspectos pedagógicos. Desgraciadamente, el curso no se tradujo en resultados tangibles. La educación bilingüe fue postergada indefinidamente. (Sin embargo he podido observar un resultado, uno de los estudiantes, Qalhààmayis, estaba todavía activo en la educación bilingüe ‘weenhayek tan tarde como en el año 2010).

Unos meses más tarde, otros dos hombres ‘weenhayek fueron invitados a participar en un curso docente organizado por el ILV. Uno de ellos fue Alberto Luis Márquez, que más tarde entró en el programa de formación bilingüe en Villa Montes. Al igual que Qalhààmayis todavía estaba activo en la educación bilingüe, casi veinte años más tarde. (1994:8 Boberg et al).

También en 1980, el lingüista Kenneth Claesson de la Universidad de Estocolmo llegó a Villa Montes y comenzó a trabajar en el idioma ‘weenhayek. Trabajaba con, por ejemplo, terminaciones de las palabras (-h, o -’), longitud de vocales, sintaxis y el vocabulario. Al mismo tiempo, inició una traducción del Nuevo Testamento al idioma ‘weenhayek, mientras que su esposa y profesora, Gunvor Claesson puso en marcha la formación de maestros bilingües. Ella empezó reiniciando la capacitación de los cuatro hombres del curso inicial, pero tuvo que renunciar ese proyecto. En cambio, ella comenzó a entrenar tres chicas que llegaban a su casa para asistencia en sus tareas a nivel secundaria. (Ver abajo).

6.3. Actitud de los hablantes

Durante todo este período, los ‘weenhayek mantenían una distancia muy marcada a todas las iniciativas en la educación o la lingüística. En su caso, como en muchos otros casos similares en todo el mundo, la gente estaba muy pragmática sobre estos asuntos. Como hemos visto anteriormente, la economía y el uso de lengua van de la mano. A veces la gente ha estado buscando oportunidades de trabajo fuera de la comunidad y por lo tanto han tenido un incentivo para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Huss, Grima y Rey 2003:12). Eso era probablemente el caso en los días pre-coloniales, cuando los ‘weenhayek solían trabajar para los collas de habla quechua (Métraux 1946:210, Alvarsson 1988:16) y aprendían [por lo menos unas pocas palabras] del quechua. Más tarde, la historia se repitió cuando los ‘weenhayek trabajaban para los ava-guaraníes, y algunos hombres aprendían

a hablar ese idioma. En la década de 1970, el español era el idioma del trabajo del día, la mercancia y el comercio (Alvarsson 1988:202 ss.).

Los padres ‘weenhayek no siempre eran tan sólo indiferentes. A veces eran directamente negativos a la idea de enseñanza en ‘weenhayek en la escuela. Cuando habían aprendido algo de español, también habían aprendido que el español era *"un idioma culto,"* una lengua avanzada, civilizada, que era la más adecuada para la educación --- y que las lenguas amerindias no lo eran. Esta actitud no es de ninguna manera limitada a los ‘weenhayek. Ervin-Tripp ofrece el siguiente ejemplo de los dinehe o navajo del suroeste de los Estados Unidos:

> No está claro qué *tipo* de lenguaje es importante en la lectura, los adultos suelen tener actitudes fuertes que sólo inglés estándar es adecuado para lectura. Los navajos durante muchos años no estaban en manera especial receptivos a los esfuerzos para hacer una lengua escrita del navajo; El inglés es para escribir.[204] (1973:286).

Charlotta Widmark nos proporciona un similar, pero mucho más reciente ejemplo, y con razones ligeramente diferentes:

> Reacciones ambivalentes de la gente a educación bilingüe e intercultural se refieren a las experiencias negativas de ser categorizada por parte del estado. También hay un discurso silenciado de la discriminación contra personas con antecedentes indígenas y su cultura dentro del sistema educativo. Estos problemas deben ser tratados, y probablemente lo son, en relación con los objetivos de la educación intercultural.[205] (2002:77).

A menudo he pensado a lo largo de la línea, tan bien descrita por Magga y Skutnabb-Kangas, que: “La descolonización de la mente es un proceso

---

204 El texto original en inglés dice: “It is not clear how important *type* of language is in reading; adults frequently have strong attitudes that only Standard English is appropriate for reading. Navahos were for many years not especially receptive to efforts to make a written language of Navaho; English is for writing.” (Ervin-Tripp 1973:286).

205 El texto original en inglés dice: “People’s ambivalent reactions to bilingual and intercultural education relate to negative experiences of being categorized by the state. There is also a muted discourse on discrimination against people with indigenous background and their culture within the educational system. These problems should be dealt with, and probably are, in relation to the aims of intercultural education.” (Widmark 2002:77).

largo"[206] (2003:43). El primer paso es, de hecho, convencer a los padres que el uso de su propia lengua en la escuela, la idea misma del bilingüismo en la educación, no está bloquéando para los estudiantes de aprender español, el objetivo más importante para sus hijos en esta etapa. O, como el lingüista Alvar Ellegård dice, que los procesos lingüísticos que ocurren cuando estás perfeccionando tu propio idioma al mismo tiempo que estás aprendiendo otro, extranjero, resultan en actividades paralelas, que no utilizan mitades diferentes del cerebro sino que se centran en la misma parte.[207] (Ellegård 1988:144).

La segunda etapa consiste en convencer a los padres que la educación bilingüe, a partir de la lengua vernácula, es en realidad una manera *más rápida* para alcanzar un buen conocimiento de la segunda lengua. Por lo tanto, el resultado final será agradable también para los integracionistas. Esto es, por supuesto, según lo referido anteriormente, porque los dos procesos de aprendizaje de un idioma nuevo y aprender a leer y escribir no se confunden. En una escuela bilingüe, el estudiante no se ve afectado por el síndrome de interferencia que resulta en un caos mental.

Profesores con experiencia afirman que aprender a leer y escribir es un proceso tan natural para los niños que, aunque nunca expuestos por los estímulos de una sociedad alfabetizada, la facultad de leer sólo brotará sin ninguna intervención. Es, de hecho, mucho más raro que un estudiante no aprenda a leer y escribir, cuando el ambiente intelectual es correcto. Y esto ocurre independientemente del método de enseñanza. El estudiante de Capirendita, antes mencionado, que había ido a la escuela durante cinco años, pero todavía no sabía leer ni escribir, es un buen ejemplo de "ambiente equivocado." La lectura nunca fue realmente animada, la lengua vernácula no era utilizada en la escuela, los padres no hacían uso de la palabra escrita en el hogar, etc. En realidad nunca hizo esa conexión mental entre las palabras habladas y escritas.

Por lo tanto, si el ambiente es bueno, y esto significa alentador, el proceso de aprender a leer y escribir debe preceder el aprender un nuevo idioma, al menos en la escuela. Una vez que el proceso de conexión de sonidos y

---

206 El texto original en inglés dice: "Decolonisation of the mind is a long process" (Skutnabb-Kangas 2003:43).

207 Lo que dice Ellegård es que "No hay razón de creer que el segundo idioma se construiría en la mitad derecha del cerebro, mientras la lengua materna estuviera ocupando la izquierda - - - Mucho habla en contra de esto." (El texto original en sueco dice: "Det finns inte heller någon anledning att tro att andraspråket skulle byggas upp i höger hjärnhalva, medan modersmålet skulle få rå om den vänstra. - - - Mycket talar emot det." (Ellegård :144)

grafemas entre sí es realizado, el estudiante estará en una posición mucho mejor para aprender nuevos sonidos, nuevas palabras, nuevas estructuras, en suma: un nuevo idioma.

El lingüista y pedagogo puede saber esto, pero si él o ella no tiene la posibilidad, o aprovecha la oportunidad para comunicar este conocimiento a los padres, esto no vale mucho. "Muy a menudo, un investigador de afuera del grupo puede tener una idea muy clara de lo que se debe hacer para revitalizar la lengua, pero sin la conciencia del grupo interno la idea es de poca utilidad."[208] (Pyöli 2003:104).

Entre los 'weenhayek la actitud de los padres fue modificada sucesivamente de una algo negativa, a una actitud más neutral hacia la educación bilingüe. En las aldeas más remotas, la actitud es todavía (2006) bastante indiferente. Entre las familias jóvenes que han estado expuestas a algún tipo de educación formal ellas mismas, sin embargo, esto está cambiando rápidamente. No sólo ven la educación bilingüe como un medio eficaz para lograr fluidez y conocimiento en lectura y escritura en español, también ven la oportunidad de utilizar y cuidar su propia lengua. Junto al aumento de una conciencia lingüística, también hay un proceso de revitalización cultural en marcha (véase el capítulo siguiente). Esto ahora es utilizado para impulsar su propia identidad étnica: "Movimientos de revitalización lingüística suelen ser importantes porque dan a los hablantes de lenguas anteriormente oprimidas la oportunidad de crear una identidad minoritaria positiva."[209] (Huss, Grima y Rey 2003:8).

Sin embargo, tomando en cuenta el tipo de resistencia que enfrentan proyectos lingüísticos y pedagógicos, puede ser útil al crear nuevos métodos, e iniciar nuevas fases en la educación: "Exploraciones de los valores de los niños acerca de la lengua pueden conducir a formas de enriquecer los usos de la lengua y, en concreto, la lectura para los principiantes que son relevantes para los intereses que ya tienen"[210] (Ervin-Tripp 1973:286). Esta perspectiva ha sido de ayuda de varias maneras al producir planes de estudio adaptados

---

208 El texto original en inglés dice: "Very often, an out-group researcher may have a very distinct idea of what should be done to revitalise the language but without in-group awareness that idea is of little use." (Pyöli 2003:104).

209 El texto original en inglés dice: "Linguistic revitalisation movements are often important because they give the speakers of formerly oppressed languages the opportunity to create a positive minority identity." (Huss, Grima & King 2003:8)

210 El texto original en inglés dice: "Explorations of children's values about language might lead to ways of devising uses of language and, specifically, reading for beginners that are relevant to interests they already have" (Ervin-Tripp 1973:286).

o nuevos libros de texto para los ‘weenhayek.

6.4. Iniciación de la educación bilingüe

> El encontrar a profesores cualificados de lenguaje es sin duda un reto común para muchos programas bilingües, de segunda lengua y lengua extranjera.[211] (King 2003:160).

El curso de profesores en 1980 fue, obviamente, una iniciativa demasiado espontánea y de corto plazo para lograr echar un puente sobre el abismo cultural entre las ideas ‘weenhayek como educar a sus hijos y la enculturación y el sistema occidental de educación. El primer resultado de la iniciativa fue la consciencia de la necesidad de tiempo. Una transición, como se intentó entre los ‘weenhayek, tarda en madurar.

Mientras que la gente buscaba nuevos caminos para arrancar, algo sucedió de forma espontánea. Como se mencionó anteriormente, la profesora y misionera Gunvor Claesson, empezó a brindar ayuda con las tareas de tres mujeres jóvenes ‘weenhayek de la escuela secundaria local. Había tal asistencia en el internado de la MSLB en Villa Montes, pero esta, en primer lugar era reservada para niños y jóvenes procedentes de los pueblos del río abajo que vivían en ese centro durante los semestres.

Estas tres mujeres eran locales, y por lo tanto no podían acceder al internado: Dominguina Ayala era de Villa Montes, y las dos hermanas Loyda y Noemí López eran de Capirendita, una aldea a pocos kilómetros al otro lado del río. Estas tres tenían otra cosa en común. Eran de familias donde se hablaba el español a menudo y donde la actitud hacia la sociedad que las rodeaba era más positiva que entre muchos otros. Los padres de familia también habían trabajado con la Misión durante largos períodos de sus vidas. Así, las mujeres jóvenes eran culturalmente bien preparadas para el encuentro.

Las tres estaban estudiando en la escuela secundaria en Villa Montes y tomaron ellas mismas la iniciativa de ir a Gunvor en lugar del internado para la asistencia de instrucción. Las cuatro estaban ya bien conocidas, pero ahora se hicieron amigas y Gunvor Claesson se convirtió en su mentora.[212]

---

211 El texto original en inglés dice: “Finding qualified language teachers is indeed a common challenge for many bilingual, second and foreign language programmes.” (King 2003:160).

212 Estuve involucrado en realidad en un punto en esta asistencia de tareas. Las tres jóvenes tuvieron que tomar “francés” en el colegio y me pidieron que viniera a ayudarlas como



Foto 25. La profesora sueca Gunvor Claesson supervisando dos de las tres estudiantes 'weenhayek de secundaria en 1983, las mismas más tarde resultaron ser las primeras profesoras bilingües.[desde la izquierda:]Noemí López, Gunvor Claesson y Dominguina Ayala

Mientras estaban sentadas en la mesa redonda fuera de la casa de Claesson, donde las tres generalmente trabajaban por las tardes si no hacía demasiado calor, Gunvor compartía sus pensamientos sobre la educación, las necesidades de los niños 'weenhayek, y la necesidad de maestros. No está claro a quién en realidad se le ocurrió la idea, pero de alguna manera, en algún momento en 1982 o 1983, nació la idea de conectar las tres mujeres jóvenes con el programa bilingüe. Durante el tiempo que necesitaban para terminar la escuela secundaria, recibirían formación docente informal, práctica, bajo la tutela de Gunvor. En una entrevista años más tarde Gunvor Claesson relató lo siguiente:

> Porque yo soy una profesora formada pensé que tal vez las autoridades estuvieran de acuerdo si tomaría sobre mí la responsabilidad de un curso

Gunvor no sabía nada de francés. El problema era que mi conocimiento del francés no fue de mucha utilidad tampoco. El "francés" (sí, entre comillas) que se imparte en la secundaria había sido objeto de tantos cambios, mientras ser copiado de *carpeta* a *carpeta* (no había libros de texto en Bolivia en ese tiempo, e incluso los maestros hacían sus propias carpetas), que fue imposible descifrar lo que las palabras y el texto quería decir. Yo estuve de ninguna ayuda en absoluto, más que con el asesoramiento "¡No pierdan tiempo en eso!"

> teniendo estas chicas, con quienes yo había estado trabajando, como mis ayudantes. Se trataba de dos de ellas para empezar.
>
> Hablé con ellas sobre esto y acordamos que íbamos a intentar. Iban a estudiar por las tardes, continuando con el intermedio (escuela secundaria). Podrían estar conmigo en la escuela en las mañanas.[213]

Después de preparativos, por ejemplo, la elaboración de un plan de estudios para la educación bilingüe, y negociaciones con las autoridades educativas en Villa Montes, la primera clase en 'weenhayek se inició a principios de 1984. (Boberg et al. 1994:9). Como se indicó anteriormente, Gunvor Claesson era la profesora responsable, pero en realidad no enseñaba nada. Ella delegaba toda la enseñanza a las tres estudiantes 'weenhayek.

Dominguina Ayala fue la que enseñó la primera lección del nuevo "primer grado", compuesto en su totalidad por niños 'weenhayek. La enseñanza se llevó acabo en la escuela 'weenhayek (que en ese momento todavía tenía maestros mestizos y niños mestizos) en la antigua misión que Gustavo Flood en su tiempo inició. (Tuve la oportunidad de estar presente en esa ocasión histórica).

Los niños 'weenhayek, que por lo general tenían dificultades para concentrarse en la escuela porque no entendían el español, de pronto se habían enderezado. Parecían estar absorbiendo cada palabra y parecían estar a gusto. Durante la segunda lección, un niño hostigó a una niña frente a él. Jaló su pelo y causó una pequeña discusión. Esto era algo que yo nunca había visto antes, en el sistema [colonial] de la vieja escuela. Los maestros mestizos eran duros en peleas y habían sanciones severas para esos asuntos. Por lo tanto, el miedo gobernó el salón de clases. Esto era, obviamente, diferente.

En este día, 1 de marzo de 1984, historia fue escrita para el pueblo 'weenhayek. Por primera vez tenían el derecho, sancionado oficialmente por las autoridades, de usar su propia lengua en el aula — una lengua que sólo unas décadas antes era prohibida, y sólo unos pocos años antes prohibida de hablar en la escuela.

De las originalmente tres estudiantes, a quienes Gunvor Claesson comenzó a entrenar en la mesa de su cocina en su casa, la más joven, Loyda, pronto se apartó y después de un tiempo, Noemí cambió a la atención de salud. Dominguina se quedó sola. Dos mujeres jóvenes a seguir en la educación informal fueron Herminia Salazar e Inés de Sánchez. Los

213 De una entrevista con Gunvor Claesson, 17 de enero de 1995.



Foto 26. Dominguina Ayala con el primer grupo de niños expuestos a la educación bilingüe sistemática entre los ‘weenhayek en 1984.

primeros hombres a entrar en el programa fueron los antes mencionados Juan Qalhààmayis Rivero, Alberto Luis Márquez y más tarde también Martín Sánchez. (Boberg et al. 1994:9). Pero la lucha para conseguir jóvenes ‘weenhayek, y tal vez especialmente hombres jóvenes, interesados en convertirse en maestros, sólo había comenzado.

Sin embargo, esto fue sólo el comienzo humilde. El proyecto bilingüe apenas había comenzado. Ninguno de los que vinieron a participar en el “grupo pedagógico” podría en ese momento imaginar que iba a tardar dieciséis años más antes de que el primer maestro ‘weenhayek, en el año 2000, recibiría su reconocimiento oficial como docente titulado.

En 1985, el primer *convenio* sobre educación bilingüe fue establecido entre la Misión y el Gobierno Boliviano. En 1987 dos maestros ‘weenhayek fueron empleados por el MSLB: Ayala y Márquez. Ambos estaban enseñando en ‘weenhayek en la escuela de la MSLB en Villa Montes. El plan de estudios bilingües original sugirió cuatro años de educación monolingüe en lengua vernácula (el año “pre-escolar”, más los tres primeros grados). Durante este período, el español iba a ser introducido gradualmente como lengua extranjera. Durante los primeros años, la falta de maestros bilingües razonablemente preparados obstaculizaba el cumplimiento de estos planes.

Desde el cuarto grado, la lengua de instrucción era el español. Esto habría sido una solución viable, si no hubiera sido que la falta de maestros bilingües hizo imposible tener otra cosa que profesores mestizos para hacerse cargo del cuarto grado (y a veces incluso antes). Esta situación, más el hecho de que el 40% de los cursos ahora se componía de mestizos y niños guaraníes, mucho más instruidos en español que los 'weenhayek, causaron problemas de transición. (Boberg et al 1994:9).

Estos problemas causaron mucha discusión en la misión. La idea original era que la integración social sería mucho más ayudada si niños mestizos y criollos podrían ser unidos en el programa y constituir un puente al ambiente de escuelas secundarias donde se suponía que (la mayoría) de los 'weenhayek iban a continuar. Sin embargo, cuando esto no funcionaba tan bien como se esperaba, y los maestros criollos atendían más a los mestizos y criollos que a los niños 'weenhayek, la misión tomó la decisión de cambiar el programa. Solicitó fondos para una escuela nueva y transfirió a todos los niños mestizos y criollos allí. Así, la escuela central de la MSLB por primera vez, en 1991, se convirtió en una escuela exclusivamente 'weenhayek, aún en un acuerdo provisional con las autoridades.

Ese mismo año se convirtió en histórico para las poblaciones indígenas de Bolivia. *El Congreso Nacional de Educación* adoptó un programa de educación bilingüe: *Educación Intercultural Bilingüe*. Por primera vez, las culturas aborígenes fueron tomadas en cuenta, y las muchas lenguas vernáculas de Bolivia consideradas como medios de enseñanza. Un problema, sin embargo, era que Bolivia carecía de los recursos económicos y humanos para ejecutar el programa. Al igual que entre los 'weenhayek existía una falta de profesores cualificados que conocían las culturas y los idiomas lo suficientemente bien como para intervenir y asumir esta responsabilidad.

En Villa Montes, las autoridades escolares, que habían apoyado el programa MSLB hasta ahora, de inmediato se dirigieron a la misión por ayuda con la aplicación entre los 'weenhayek. La misión aceptó. Uno de los que contribuyeron mucho en este proceso fue la profesora y misionera Birgitta Green que llegó a Villa Montes ese año. Ella y su marido Börje, habían tenido una larga experiencia en el sistema educativo boliviano, después de haber trabajado en la provincia de Beni, en el norte, y en la adaptación provincial del programa bilingüe "casero" (léase: suequizado y 'weenhayekizado).

Este año histórico, en 1991, el primer estudiante de secundaria entre los 'weenhayek, Pablo Marino, también recibió sus honores, es decir, se convirtió en *bachiller*. Fue el primer 'weenhayek en la historia en llegar

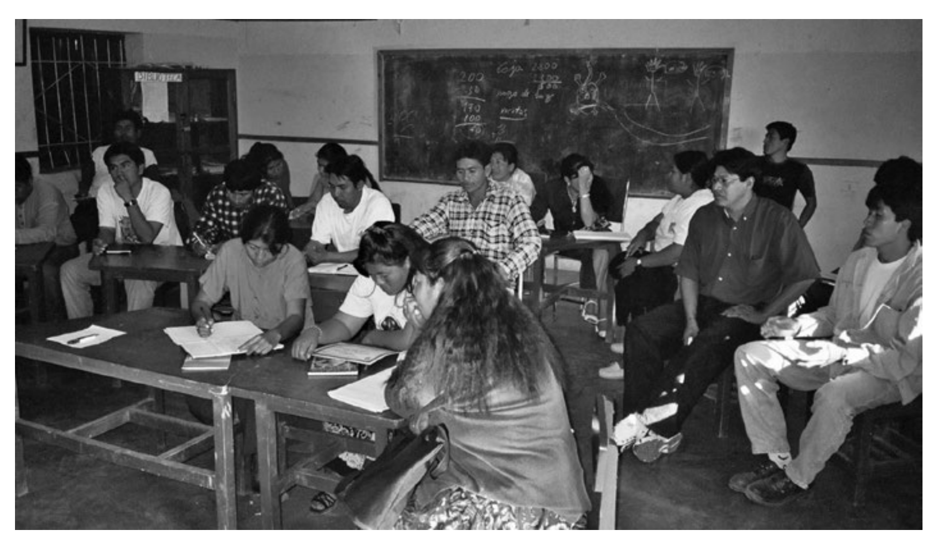


Foto 27. El grupo de profesores en formación reunido en la escuela central 'weenhaeyk para estudiar un módulo nuevo en 2003.

hasta este nivel. Al año siguiente, en 1992, la educación bilingüe adquirió su nombre actual, por primera vez incluyendo 'weenhayek en su nombre: *Centro de Educación Bilingüe 'Weenhayek.*

Este año, 1992, bajo la supervisión de Green, el número de candidatos para maestros se incrementó notablemente. Diecisiete 'weenhayek jóvenes y de edad mediana se presentaron para el curso de formación. En total, pasaron siete cursos cortos de tres días cada uno en el centro educativo en Villa Montes. Ayala y Márquez fueron los supervisores principales, junto con Birgitta Green y otros. Estos cursos fueron llevados a cabo para ayudar a los futuros profesores a capacitarse pedagógicamente y en el tema. Curso tras curso en pedagogía, administración, y metodología docente fueron llevados a cabo.

En 1993 las actividades en el internado en Villa Montes se convirtieron en un "centro de estudios", a donde los estudiantes de secundaria podían ir, independientemente de su origen, para obtener ayuda con las tareas, redacción de proyectos de aula, y preparativos para exámenes. Ese año el número de candidatos para maestros bilingües se disparó a un total de 43 personas. Ese año un total de ocho cursos de tres días se llevaron a cabo.

Este año, la administración de las escuelas 'weenhayek fue facilitada por una decisión adoptada por las autoridades bolivianas de crear un *nuevo* nucleo (distrito administrativo) a las orillas del río Pilcomayo. Llegó a incluir a todos los pueblos 'weenhayek, fuera de uno, y la misión fue concedida subsidios gubernamentales para los salarios de maestros en todos

estos pueblos, excepto dos. Al final de octubre de 1993, los cuatro primeros maestros bilingües recibieron un reconocimiento semi-formal como *interinos* (más o menos "temporales" o "maestros nombrados provisionalmente"). El título formal era *Educador Bilingüe 'Weenhayek*. El jefe de educación rural en la capital, La Paz, Jordán Segovia, estuvo presente en el evento. Este acto formal fue cubierto por radio y televisión locales. (Boberg et al. 1994:10).

En 1994, Bolivia cambió su constitución. El primer artículo reconoció a Bolivia como un país multiétnico y multicultural. (Widmark 2002:70) Un resultado de este cambio fue la realización de una reforma educativa, que era a la vez "institucional y pedagógica." Se trataba "básicamente de *la introducción de la educación bilingüe e intercultural*, una pedagogía centrada en el estudiante, la descentralización, y control de la comunidad" (op. cit.:77, el énfasis es mío). Es bastante obvio que, a pesar de que los mismos problemas seguían dicha reforma como la de 1991, esta ofrecía un fondo mucho más amplio y sólido para la educación bilingüe 'weenhayek.

6.5. Producción de material didáctico

Durante los últimos años de la década de 1980 y principios de 1990, una enfermera y misionera finlandesa, Tarja Leinonen llegó a Villa Montes para trabajar en el programa bilingüe. Al igual que Kenneth Claesson, ella se esforzó por aprender la lengua 'weenhayek. Leinonen fue una pionera en varios campos. Ella utilizaba sus conocimientos para, entre otras cosas, un programa de alfabetización ambiciosamente planificado. Casi medio siglo después de su predecesor Astrid Jansson, alguien se sentaba de nuevo con las mujeres 'weenhayek y les enseñaba a leer y escribir. Esta vez, sin embargo, 'weenhayek, no el español, fue utilizado como medio.

Leinonen también inició la primera revista en 'weenhayek — un boletín fotocopiado de unas pocas páginas. En este boletín, la gente fue invitada a escribir, publicar noticias y fotografías que había tomado. Leinonen tomó tiempo para editar las contribuciones en materia de ortografía y gramática, sin cambiar el contenido. Para ella era importante que las noticias o la historia pasara de lo más parecido a la original si fuera posible.

El boletín era difundido de pueblo en pueblo, y la gente lo leía y se echaba a reír. Al principio se reía porque sentía vergüenza de ver su lengua "privada" en impresión pública. Luego se echaba a reír porque se divertía con las historias, o se entretenían con las noticias. Inconscientemente, este boletín despertó un gran interés en lectura y escritura 'weenhayek. Entre otros efectos secundarios, también elevó el estatus de 'weenhayek como

un medio para escritura. A partir de este momento y en adelante, pocas personas se preguntaban si ‘weenhayek era “adecuado para escritura.” Ahora fue aceptado que el ‘weenhayek tenía todas las cualidades de una lengua escrita. También se convirtió en un orgullo ver a la propia lengua en impresión. ¡Creo que es difícil sobreestimar los efectos de este boletín pequeño!

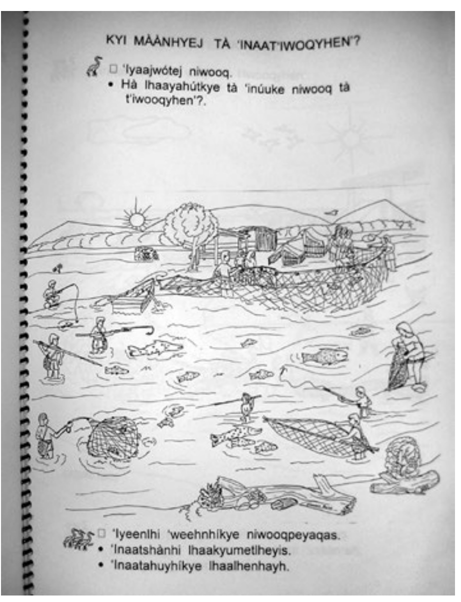


Foto 28. Una página de una de las nuevas cartillas en ‘weenhayek producida en el Centro en Tuunteyh. Observe que la ilustración está llena de varias indicaciones de conocimiento local de métodos de pesca.

El período de veinte años, de 1980 a 2000, realmente era necesario para transformar la idea inicial de la educación bilingüe a nivel informal e individual a algo más estable, reconocido por las autoridades bolivianas. En primer lugar, los ‘weenhayek tuvieron que ser conscientes de las necesidades y las posibilidades. Después maestros potenciales podrían ser entrenados. Y una vez capacitados y que habían comenzado a enseñar, necesitaban material escolar: textos de lectura, manuales, libros, etc. Durante todos estos años, Gunvor y Kenneth Claesson alternaban entre períodos en Bolivia y en Suecia, trabajando en material de la escuela local y el idioma ‘weenhayek , independientemente de su residencia.

Durante mucho tiempo, Gunvor Claesson suministraba a los maestros con material mimeografiado que era probado en el aula y luego revisado. En marzo de 1993, la primera cartilla producida por ella, diseñada para el primer grado, fue imprimida y utilizada. Se llamaba: *‘Inaatahuyhi ‘Nootshänhay, Cartilla del Idioma Mataco-Noctenes.* Un manual para profesores acompañaba a la publicación. Más tarde el mismo año, Kenneth Claesson publicó una recopilación de cuentos tradicionales de los ‘weenhayek en la lengua vernácula. (Claesson 1993).

En noviembre de 1993, ASDI, la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional, concedió un proyecto de cinco años para la formación de maestros bilingües y producción de material didáctico entre los ‘weenhayek. Un mes más tarde, mi libro sobre la cultura ‘weenhayek en español, *Yo soy*

'weenhayek, fue publicado en La Paz (Alvarsson 1993). Un poco más tarde, a principios de 1994, la segunda cartilla, adaptada para el segundo grado, fue imprimida y utilizada.

Al mismo tiempo, Kenneth Claesson trabajaba con una pequeña comisión de hombres 'weenhayek ancianos y jóvenes, con la intención de traducir el Nuevo Testamento al 'weenhayek. En 1992, la primera porción de la Biblia impresa fue producida, compuesta por el Evangelio de San Marcos, la primera epístola de San Juan y un número de coros en la lengua 'weenhayek (véase Claesson 1992). Durante muchos años los indígenas habían utilizado la Biblia en español, incluso aquellos que no sabían leer. Källberg escribió en un informe en 1964 que él había tenido dos "indios matacos salvados consigo" a Parapetí y que estos "a pesar de que eran analfabetos, siempre tenían sus apreciadas Biblias consigo, y que el texto podía ser leido con la Biblia al revés hacia abajo, de cualquier libro de la Biblia que se estaba leyendo." (*Dagen* 29 de junio 1964).

La "Biblia" 'weenhayek de 1992 fue bien recibida en Bolivia, así como en el norte de Argentina, y por primera vez en la historia también los 'weenhayek tenían una parte entera de la Biblia en su variante propia de la lengua. (Porciones de la Biblia fueron publicadas por primera vez en el dialecto Wichí en 1919. El Nuevo Testamento fue publicado por primera vez en 1962 y reeditado en 1976. Véase Grimes 1996).

El trabajo continuaba, incluso cuando Claesson se vio obligado a estar ausente del campo durante mucho tiempo. El 29 de marzo de 2003, sin embargo, después de más de veinte años de trabajo lingüistico dedicado, Claesson y la comisión pudieron ver todo el Nuevo Testamento traducido al 'weenhayek, editado, impreso y distribuido. La presentación, en *la Escuela de Aplicacion Bilingüe 'Weenhayek* de Villa Montes, se convirtió en un acontecimiento importante en la historia de los 'weenhayek, involucrando a diferentes autoridades y representantes de Suecia, Finlandia y la MSLB.

6.6. Conciencia lingüística y progreso

Un subproducto del idioma y el trabajo de traducción de la Biblia fue por supuesto un mayor conocimiento en la lengua 'weenhayek. Esto fue públicado por Kenneth Claesson de varias maneras, por ejemplo, a través de un artículo en la prestigiosa revista *IJAL* (siglas en inglés por : *Revista Internacional de Lingüística de América)* (véase Claesson 1994). En 2006 fue presentada en Villa Montes una edición pre-distribuida de un diccionaro 'weenhayek-español (Claesson 2006).

Aparte de la comunidad académica, el trabajo lingüístico también estimulaba el trabajo escolar y los ‘weenhayek en general. Manifestaciones oficiales, como la de 2003, aumentó el orgullo por el patrimonio ‘weenhayek.

Otro evento que produjo orgullo entre los ‘weenhayek se celebró en la ciudad de Murillo en el norte de Argentina, el 12 y 13 de mayo 1998. Era un congreso de oradores de las diferentes lenguas matacas o variantes lingüísticas, organizado por el lingüista Nicolas Drayson y el antropólogo José A. Braunstein. Dominguina Ayala fue elegida para representar a los ‘weenhayek en esa reunión. Su informe nos proporciona muchos detalles interesantes:

> Como Usted lo sabe fui a participar de este primer encuentro del pueblo wikyih, como los llaman los ‘weenhayey de la Argentina, al pueblo de Morillo.
>
> Partí de Villa Montes con una idea pequeña me imaginaba que los asentamientos ‘weenhayey era por el río Pilcomayo y Tartagal y Embarcación. Realmente fui un ignorante a esto. El día martes 12 empezó este encuentro. hasta el día siguiente. Nos presentamos y también presentamos el material que llevamos realmente ellos se quedaron sorprendidos por el material ya listo tanto como textos escolares como partes de la biblia y del trabajo de alfabetización. Eramos los primeros en presentarnos porque todos querían escucharnos.
>
> Luego fueron presentándose de diferentes pueblos donde me quedé sorprendida y admirada de ver tantos pueblos ‘weenhayek. En ese momento nos han permitido de hablar en nuestra lengua; era chistoso a veces porque teníamos que auxiliarnos con el castellano para poder entendernos; era una cosa increíble pero. Doy gracias a Dios que yo haga podido ir y tener esta experiencia tan grande de poder compartir y experimentar cosas con los diferentes pueblos ‘weenhayek en la Argentina.
>
> El primer día fue de compartir que tan diferentes formas de hablar. Diría que muy pocos pueblos de la Argentina hablan casi igual como nosotros pero la mayor parte de los pueblos argentinos hablan igual - - - El segundo día era la tarea de ver si podía tener una sola forma de escritura. Bueno para mi que a los argentinos sería posible que unificar su idioma en la escritura. Porque para decir que los Bolivianos tenga que hacer igual que ellos yo creo que es imposible porque yo noté y siempre sabía que el trabajo del hermano Kenet y Gunbor es perfecto; me siento muy contenta y orgullosa al mismo tiempo al poder ir yo y

> exponer todo este fruto y esfuerzo de ellos al igual que José el decía pero es increíble que nosotros los bolivianos seamos casi los mejores en la parte de la educación. Especialmente porque hallá [allá] influye mucho la política en las escuelas. Aunque dicen que hay Profesores Bilingües pero siguen enseñando en castellano es muy triste para mi que siendo escuelas que asisten el 80% de niños que hablan ‘weenhayey esto siga existiendo.
>
> Una cosa muy buena y notable que vi es que los que están fuertes en la escritura son los traductores de la Biblia son gente de avanzada edad y su idea de ellos es que los profesores partan de la escritura de la Biblia para poder hacer sus diferentes textos - - - Creo que ha [a] ellos les hace falta un lingüista como Kenet. Porque ellos no tienen una escritura estable. Algunos hacen sus cartillas de como mejor les parezca sin ninguna idea de estrategia. - - - Los encargados de este encuentro se sorprendieron por nosotros porque más nos hacia porque preguntas y contestábamos casi todas las preguntas gracias al estilo de nueva forma de enseñanza en Bolivia nos ha favorecido mucho.[214]

El informe proporciona una visión buena en el tipo de razonamiento que Ayala representaba en ese tiempo. Vemos claras tendencias del etnocentrismo, por ejemplo, que todos los pueblos wichís son llamados ‘weenhayek, pero esto se podría esperar de cualquier representante. Lo que es más sorprendente, sin embargo, es la percepción creciente de que la lengua ‘weenhayek es parte de algo mucho más grande y mucho más extendido. Y — ¡que el español a veces tenía que ser utilizado para entenderse entre sí, a pesar de que todos hablaban lenguas matacas! También hay una noción incipiente de que los ‘weenhayek en Bolivia han tenido la suerte de tener a “un lingüista como Kenneth” — y que los otros grupos podrían haber tenido mucha utilidad de alguien como él.

En línea con esta reunión más global, los ‘weenhayek de Bolivia se reunieron en una asamblea propia el 23 de octubre de 1999, para discutir y reconocer el alfabeto de su lengua. Esto se hizo sin mucha bulla. La base lingüística era, como Dominguina Ayala mencionó en su informe, muy sólida. Por otra parte, había sido utilizado en las escuelas ‘weenhayek durante cinco años en ese tiempo, y los maestros ‘weenhayek se habían

---

214 Esto es un informe de Dominguina Ayala a Lennart Edén de la MSLB. La ortografía ha sido mejorada en algunos casos. “Kenet” y “Gunbor” por supuesto refieren a los suecos Kenneth y Gunvor Claesson, la pareja sueca lingüista/ educadora entre los ‘weenhayek en este tiempo.

acostumbrado con ello. Uno de los principales defensores de este sistema en particular fue precisamente Ayala, que probablemente sentía tanta afinidad y unanimidad con esta forma de escribir como había sido muy involucrada en la perfección de la misma. Ahora ella también tenía una visión comparativa de las alternativas, y la profusión y confusión, que había visto en la asamblea en Argentina.

Más tarde el mismo año, el 29 de julio, hubo una resolución sobre un calendario escolar adaptado. Esto fue una medida para mantener a los niños 'weenhayek, que previamente habían desaparecido de la escuela durante la temporada de pesca, en el aula. El plan de estudios boliviano nuevo de repente permitía ese tipo de idiosincrasia étnica.

Durante todo este tiempo, la MSLB continuaba con su ambicioso programa de formación en servicio para los profesores 'weenhayek. El número de maestros crecía gradualmente y después de la primera década casi todos los pueblos tenían por lo menos un maestro bilingüe. Aunque el programa era muy práctico y amplio, nunca pudo conceder ningún examen. Por lo tanto, no fue hasta este año, es decir, de 1999, que el primer maestro recibió un examen con reconocimiento oficial, en este caso un título de maestro a través del Instituto SEBAD en Yacuiba. La persona fue, naturalmente, uno es propenso a decir, Dominguina Ayala. Más tarde, dos de las otras "chicas" (ahora mujeres casadas) que ingresaron al programa después de las primeras tres, Herminia Salazar e Inés de Sánchez hicieron lo mismo. Al año siguiente, en 2000, el primer varón 'weenhayek, Nicolás Sapiranda, recibió su examen de maestro a través del Instituto INSPOC en Camiri.

Además de Dominguina, dos hombres jóvenes 'weenhayek fueron de gran importancia para los esfuerzos venideros. Ellos eran Martín Chávez, mencionado anteriormente, y Berio Sánchez, quienes asistieron a la escuela de la misión en medio de los años setenta. A finales de 1990, Sánchez se convirtió en director del internado estudiantil (y más tarde el centro escolar para apoyo y ayuda con las tareas de jóvenes 'weenhayek), que fue construido en Villa Montes, en los años setenta. Martín Chávez estuvo involucrado con otras organizaciones de voluntarios antes de que él entró en el trabajo de la MSLB como director de la escuela Capirendita y supervisor general de las escuelas bilingües.



Foto 29. Una niña 'weenhayek dedicada a dibujar y escribir en la escuela. Tuunteyh 2005.

Capítulo 7
Escuelas bilingües y conocimiento local

7.1. Un vistazo al aula

Durante mi trabajo de campo 2005, pasé mucho tiempo en el aula. El siguiente relato es una descripción de una de esas visitas a la *Escuela de Aplicación Bilingüe 'Weenhayek*:

> Villa Montes, 14 de noviembre, lunes: me levanto como de costumbre a las seis. A las 7.30 estoy presente en la ceremonia matutina en la escuela. Por tratarse de un lunes, izamos la bandera [boliviana] y cantamos el himno nacional.
>
> Hay un poco de caos antes de que todos estén presentes. Esto es un choque típico de culturas. Los maestros blancos [criollos] gritan a los niños, tratando de hacerles estar de pie en línea o que se callen. Los maestros 'weenhayek [bilingües] están tranquilos, y si hacen algo está en una forma mucho más gentíl, y de voz suave.
>
> Uno de los profesores mestizos, probablemente un descendiente quechua casi puro, da un pequeño discurso, con la parábola del hijo pródigo de la Biblia. Pero no hay nada de la habitual perspectiva "Dios-te-está-esperando". ¡Aquí el hijo pródigo se ha metido en problemas porque no tiene educación! Si no tienes educación (léase: no te dedicas al estudio), este tipo de problemas te sobrevendrán. ¡Serás pobre — y sin trabajo!
>
> Dos chicas 'weenhayek llegan tarde. Inés Sánchez, una de los maestros bilingües, sólo se sonríe a ellas. ¡Me parece que los maestros blancos tienen más problemas con la disciplina que con el mensaje de la ceremonia! Ahora Dominguina llega, al final de la ceremonia. Ella me mira y se ríe de una manera avergonzada. Una vez más tengo que tomar nota del choque cultural. A los profesores blancos, toda esta conmoción

sobre izamiento de la bandera, el canto, de pie en línea, ejercicio de disciplina parece ser muy importante. Para los 'weenhayek (como para mí) esto nos parece ser inútil.

Acompaño a Inés a su aula y tomo asiento junto a la ventana, como de costumbre. Esto es el *inicial*, como lo llaman ahora, el primer grado. Se reúnen en el bloque en el lado oeste del patio escolar.

Inés no pierde el impulso (como he visto a tantos otros maestros bolivianos hacer) cuando los niños están adentro. Ella controla que se sientan en sus sillas, dándoles instrucciones en 'weenhayek, e incluso antes de que tengan tiempo para recuperar el aliento, les está contando, usando el español. Ella camina alrededor, poniendo su mano en la cabeza de cada uno, y pronuncia: "*uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece – ¡falta uno!...*"

Ella da una breve introducción en 'weenhayek y, a continuación, aprovechando que este es el primer día de la semana, repite los días de la semana, también en español: "lunes, martes, mércoles, jueves, viernes, sábado y domingo!" Ella deja que uno de los niños los repita, o rellene uno de los días, y luego los repite rítmicamente, como un poema o una canción infantil ella misma. Todos los comentarios, las instrucciones están en 'weenhayek:-*¡Nekyepha!* (¡Pónganse de pie!) *Papha!* (¡Siéntense!), etc.

Tan tarde como 7.58 aparece uno de los niños (¿el que faltaba?). No hay reacción por parte de Inés. Ella sólo continúa. (Nunca voy a saber si este era el estudiante que falta o no). Los niños son muy rápidos en sus respuestas. Los que siguen insistiendo en el viejo rumor de que los "matacos" son "lentos y tontos" deberían estar aquí y escuchar. Los chicos responden tan rápido como una abeja pica.

Miro a mi alrededor en el aula y noto que este es un lugar muy personal. Cada alumno tiene su nombre en varios lugares. Las paredes están empapeladas con ilustraciones de diferentes clases. Encima de la pizarra, hay una secuencia de vocales 'weenhayek: *à* está representada por *'àànhalà'* ('vizcacha'), *a* por *'aama'* ("rata"), *e* por *'eele'* ("loro amazónico de frente azul"), *I* por *'inààte'* ('conejo') y o por *'oonha'* ('árbol sachasandía'). Todas tienen ilustraciones simples.

En el lado opuesto, hay una serie de carteles bajo el título "Lhaawetlheey'" ("personas de la casa", es decir la familia). Parece que cada alumno haya dibujado y escrito sobre su familia propia.

Inés avanza en un ritmo alto. Los niños tienen que participar. De repente ella empieza a cantar. Una sencilla melodía antigua se convierte

en un homenaje a la familia: “papá, mamá, hermano mayor, hermano menor” — en español. Aún otra oportunidad para practicar la lengua extranjera de una manera rítmica. Como técnica de memorizar esto debe ser una excelente manera (aún recuerdo los versos de las preposiciones alemanes que aprendí en la escuela secundaria de esta manera).

Luego cambia de nuevo. Esta vez recoge una canción en ‘weenhayek: ‘*Otiyààjpha’, ‘oyik, ‘otiyààjpha’* ... Los niños responden de inmediato. Esto es obviamente algo que conocen bien.

La mayoría de los niños están bien vestidos, algunos de ellos muy bien vestidos. ¡Esto contrasta marcadamente con la situación que encontré en la década de 1970! Y — ¡una de las chicas tiene su estómago desnudo! Aquí podemos ver la influencia de la televisión y el internet. ¡Ella es una representante de la generación de MTV! Una ‘weenhayek globalizada ...

Un muchacho, Elías, parece ser un “niño de las letras” (por ejemplo, afectado por un síndrome TDAH). Llega tarde, siempre está ocupado, entra y sale continuamente. Cuando es hora de desayuno escolar, Inés lo usa a él para recogerlo. Esto parece atrevido — pero obviamente es lo que hay que hacer. Elías lo maneja muy bien.

Inés trabaja con mucha paciencia. El compromiso se basa más en participación voluntaria que en persuasión o autoridad. Debe ser una profesora muy buena (a pesar de su manera pésima de dibujar). Ella parece ser muy apreciada por los alumnos.

Yo cruzo el patio de la escuela y entro en el tercer grado. Ellos obviamente han estado trabajando con los peces locales. Estos han sido reproducidos en papel blanco y pintados en colores claros (*demasiado* claros, diría el ictiólogo). Los nombres genéricos en ‘weenhayek están imprimidos en cada uno de ellos. Puedo ver señales de un verdadero conocimiento local y probablemente de algo “por oídos”. Algunos modelos, sin embargo, revelan que los niños han estado en contacto directo con estos peces. (La pesca es muy activa aquí en Tuunteyh, aunque la caza se practica muy poco).[215]

La narración de mis impresiónes del curso de Inés es bastante representativa de mis notas de campo. Lo inusual en ella es probablemente esto que Inés es una profesora buena, posiblemente la mejor que he seguido por algún

215 Traducido de mis notas de campo en sueco el 14 de noviembre de 2005.

tiempo. De lo demás, los métodos pedagógicos y el contenido siguen el currículum 'weenhayek elaborado durante los últimos años.

Sin embargo he tomado nota de matices en la aplicación de este currículum. Esto puede ser debido a capacidades personales, etc, pero hay una variación que puede ser interpretada a lo largo de una línea de un contexto urbano-rural. Las mejores aplicaciones pueden ser encontradas en Villa Montes, cerca del corazón de la organización bilingüe 'weenhayek. En segundo lugar vienen las del pueblo adyacente de Capirendita, también el segundo más grande. En el tercer puesto encontramos las que he visto en Crevaux, el pueblo 'weenhayek más grande, pero bastante distante. Las peores que he visto en los pueblos pequeños, entre ellos *Ho'o'yo'* o Algarrobal (véase más adelante).

7.2. Educación bilingüe y conocimiento local

> *La dama come torta. Repitan: ¡La dama come torta!* (De una película sobre educación en un pueblo rural andino en la década de 1970).

En el ejemplo aquí, el maestro mestizo hace que los alumnos quechuas repitan algo que está en un idioma extranjero, español, y también algo que es ajeno a su propia vida en el mundo. Nunca han visto a una 'dama' y no saben lo que es una 'torta'. Todo esto es "conocimiento exterior", *lo contrario* a conocimiento local.

En una situación de educación monolingüe, esto no es poco común. No sólo el lenguaje utilizado es ajeno de los alumnos, sino también el contenido de lo que se enseña. Los educadores han optado por palabras "simples" y situaciones "simples." El problema es que no han comprendido la dimensión monista o monocultural de lo que están tratando de enseñar.

En este caso, la escuela *no* está haciendo uso de "conocimiento local" (Antweiler1998:469; cf. Purcell 1998). En cambio, amenaza con invalidar, y quizás incluso erradicar el conocimiento local. Cuanto mejor que se convierta un programa escolar, cuanta mayor participación que los estudiantes tengan, tanto más eficiente se convertirá la escuela en influir en los estudiantes.

Entre los 'weenhayek, se han adoptado varias medidas para que el programa sea más eficiente. Podemos ver los resultados de esto en el creciente número de estudiantes 'weenhayek que ahora se gradúan de la escuela secundaria. La cuestión planteada aquí se refiere a los efectos secundarios de esta concentración en educación formal. ¿Qué sucede con la

tradición oral que por milenios ha guiado a estos pueblos en su vida diaria? ¿Qué sucede con el conocimiento local que es esencial para la supervivencia, si la gente todavía necesita hacer uso del medio ambiente para la pesca, caza, recolección o elaboración de artesanías con materiales locales?

La educación bilingüe es, por supuesto, un paso en "localizar" las actividades escolares. El medio de instrucción se hace más accesible y proporciona un momento de reconocimiento, y una base epistemológica para la comprensión mutua. Es también un reconocimiento de la lengua materna de los estudiantes.

Pero educación bilingüe no proporciona automáticamente conocimiento local. Como se indicó anteriormente, puede ser una herramienta eficaz en sombrear o sustituir conocimientos locales o tradiciones culturales del grupo étnico. La señora comiendo torta sería un contenido muy extraño de una lección, también para los 'weenhayek.

Los peces en los extractos de mis notas de campo arriba, sin embargo, constituyen un buen ejemplo de lo contrario, de *hacer uso* de los conocimientos locales en el aula de clases. Siendo que tengo un gran interés por la zoología (véase más arriba) he discutido algunas de las especies de peces presentadas de forma gráfica en el aula. Por lo tanto sé que no siempre los profesores reconocen todas las especies de peces. Pero su *método* les ayuda a cristalizar la creación de representantes de la mayoría de las especies locales. Ellos simplemente hacen uso del conocimiento existente entre los alumnos. Por lo tanto, los estudiantes vienen con las palabras, explicando lo que el pescado parece, y el maestro simplemente les ayuda a formar y escribir el nombre de la especie. Los niños se enorgullecen por poder presentar lo que es su conocimiento adecuado de la zona.

Al lado de la etnozoología y la etnobotánica, la tradición oral (Honko 2000) es un tipo de conocimiento local que sigue siendo de fácil acceso para los alumnos 'weenhayek. Ancianos y personas de mediana edad todavía conocen una gran parte del enorme tesoro de mitos y cuentos que los 'weenhayek poseen (véase Alvarsson 1982, Wilbert y Simoneau 1982, y lo anterior). Hay una aguda falta de *situaciones* para contar estas historias, sin embargo. Hoy en día los 'weenhayek, especialmente en entornos urbanos como Villa Montes, miran la televisión, alquilan películas, o navegan en internet. No hay oportunidades de transmitir la tradición oral. Aquí, la escuela bilingüe puede convertirse en un refugio para los cuentos tradicionales.

Como hemos visto anteriormente, Kenneth Claesson publicó una colección de cuentos en 1993. Diez años más tarde, en 2003, contribuí con

dos discos compactos grabados con mitos de la década de 1980. Por lo tanto, existe ahora un amplio material para hacer uso de este tesoro en la escuela. La cuestión es más bien quién velará por el mantenimiento de la transmisión del conocimiento local, cuando se suponen que tantas otras cosas tienen que existir también (Harker y McConnochie 1985:142 ss.).[216]

7.3. Prueba del conocimiento local

Una cuestión importante, tocada indirectamente anterior, es la relación entre la educación bilingüe y el conocimiento local. Hemos tomado nota de que es posible transmitir el conocimiento local a través de la escuela bilingüe. Una cuestión totalmente diferente, sin embargo, es si la escuela ayuda a hacerlo o no. Incluso hemos observado que, en el peor de los casos, la escuela podría opacar, o incluso erradicar el conocimiento local.

Como parte de mi proyecto de investigación, he tratado de imaginar y diseñar una manera de probar la existencia y la calidad de los conocimientos locales entre los niños 'weenhayek. Una idea nació cuando trabajaba con niños en Q'ooqhis (Resistencia) durante mi trabajo de campo en 2004. Cito de mis notas de campo:

> Lunes, 15 de noviembre 2004, Qooqhis
> Nos detenemos en Qooqhis. - - - me siento sobre un viejo tronco, y abro mi manual de aves, (Narosky & Yzurieta 1993). De repente, y como era de esperar, tengo un montón de niños que me rodean, y empezamos a discutir qué aves que ven. En un par de minutos somos un buen grupo de personas, la mayoría niños entre ocho y catorce años. Ellos fácilmente identifican una veintena de especies de aves. Es evidente que los escolares son más rápidos en la identificación de las aves de que los más ancianos. Ellos simplemente tienen una percepción más rápida de las imágenes, según lo que parece.
>
> Discutimos la identificación de un búho, *kyilukukw*, y ellos lo identifican por sus largas orejas.[217] Nos fijamos en el pájaro carpintero

216 Harker y McConnochie hablan sobre "la forma en que el sistema prueba el éxito de la transmisión" en inglés: "the way the system tests the success of the transmission" (Harker & McConnochie 1985:142).

217 La identificación de aves es un problema notable para cualquier ornitólogo, pero en el proceso de identificación, el choque cultural se hace muy evidente. Uno simplemente no puede "recolectar" aves, al igual que puede hacerlo con hierbas. Deben ser observadas a distancia o, con demasiada frecuencia, en absoluto. Distinguir entre especies similares o



Foto 30. El autor ejecutando trabajo de campo de conocimiento local en Ho'o'yo' en 2004. Fotografía de Christer Petersson.

> *siwokw*, que es identificado por una mancha blanca, dorsal. La identificación se ve corroborada por la distribución geográfica. También confirman el tordo azulado, *paq*, que he identificado por su sonido. ¡Muestran gran interés!
>
> Creo que etnozoología es una muy buena herramienta para medir conocimiento local. Creo que debería producir algún tipo de material, un catálogo de imágenes de aves, que podría ser utilizado para identificación. Así se podría medir sus habilidades en el reconocimiento y la identificación de aves y, posteriormente, comparar los conocimientos locales entre los entornos urbanos y rurales.[218]

Dos años más tarde, durante mi trabajo de campo en 2006, había desarrollado la herramienta que deseaba para el año 2004. Sin embargo, no se limitaba

---

estrechamente relacionadas con sólo una clasificación local y oral es muy difícil. Por otra parte, es justamente tan difícil para personas 'weenhayek, especialmente las de edad de interpretar imágenes de aves y traducirlas a su mapa cognitivo.

218 De mis notas de campo en sueco el 15 de noviembre de 2004.

a aves, ni a etnozoología. Teniendo en cuenta la diferencia en habilidad e interés entre niños y niñas, incluí frutas de árboles, y artefactos culturales en las muestras.

En noviembre de 2006 me reuní con los profesores bilingües locales para investigar el nivel de "conocimiento local" de alumnos escolares 'weenhayek de aproximadamente nueve años de edad. Como parte de la investigación también quería ver si había alguna diferencia entre los que están en un entorno más urbano, y los que en uno más rural. Elegí *Tuunteyh* o Villa Montes, la ciudad donde me encontraba en ese tiempo, para representar la zona "urbana" y *Ho'o'yo'* o Algarrobal, el pueblo bastante aislado en el cual vivía en la década 1980, como zona "rural".

En el tiempo transcurrido entre 2004 y 2006 yo había desarrollado un conjunto de temas relevantes y comprobables y diseñado una presentación de PowerPoint a tal efecto. Este contaba con 21 imágenes, divididas en diferentes tipos de "conocimiento local:" Números 1-2 tocaron cuestiones de identificación de frutas de árboles tradicionales, utilizadas por los 'weenhayek, los números 3-13 tocaron identificación de aves y animales silvestres de la región; números 14-16 tocaron fenómenos naturales, estrechamente relacionados con la cultura tradicional 'weenhayek (huevo de ñandú, concha, colmena); números 17-20 eran artefactos culturales, todavía producidos por los 'weenhayek. Por último, el número 21 era una identificación relacionada con la mitología tradicional (la identificación de la figura mitológica más conocida entre los 'weenhayek: Thokwjwaj).

Las imágenes eran elegidas para representar diferentes niveles de dificultad. El nivel era eligido para que *todos* los alumnos fuesen capaces de responder a algunas de las preguntas, pero que *ninguno* de los alumnos fuese capaz de contestar a todas las preguntas correctamente. (Ese principio fundamental se mostró ser correcto. *Nadie* respondió correctamente a todas las preguntas y *todos* fueron capaces de responder a una buena parte de ellas).

Para cada alumno fue presentado una imagen (o, en el último caso, parte de una historia) en la pantalla y tres alternativas en forma escrita bajo las letras "a, b, c." Las alternativas (y la parte de la historia) también fueron repetidas verbalmente por mí, mientras que estaban viéndolas en la pantalla.

El grupo encuestado estuvo compuesto por 20 alumnos de primaria, 10 del pueblo cerca de Tuunteyh, y 10 de la localidad de Ho'o'yo. Cada grupo local constaba de 50% niñas y 50% varones.

La idea inicial fue tener a niños de nueve años de edad, en general, es decir, niños que dominaban la lectura con bastante fluidez, pero todavía

bastante nuevos en la escuela. Debido a cuestiones prácticas, sin embargo, esto no fue posible. En Ho'o'yo ', por ejemplo, no había "suficiente" cantidad de niños de nueve años de edad para completar el grupo de prueba. Por lo tanto en Tuunteyh, la edad promedia llegó a ser 9,6 años para los varones y 8,8 años para las niñas, que es un poco mayor de la estimada. La edad media en Ho'o'yo' fue aún mayor: 10,0 años para los varones y 9,8 años para las niñas.

El método era simple. Cada entrevista fue llevada a cabo de forma individual, con la comunicación en la lengua 'weenhayek. Nos sentamos juntos, viendo la pantalla de mi computadora portátil. Sin embargo no siempre estuvimos sentados solos. En ambos lugares la gente tenía curiosidad sobre el contenido del cuestionario. (A algunos de ellos, estoy seguro, les hubieran gustado probar ellos mismos).

Los resultados fueron, en mi opinión, sorprendentemente buenos. En promedio, los niños produjeron 12,35 respuestas correctas de las 21, o 58,8%. Esto significa que, en general, los niños 'weenhayek todavía están en buen contacto con las tradiciones y conocimientos locales. La diferencia entre niños y niñas en realidad era mínima (12,5 para las niñas y 12,2 para los varones).

Sin embargo hubo diferencias notables en el grupo. La más sorprendente fue entre los niños en Ho'o'yo y los de Tuunteyh. Los niños en el primer pueblo produjeron 13,8 respuestas correctas en promedio, mientras que los niños en contacto más estrecho con el área urbana, sólo produjeron 10,9. ¡Esta diferencia equivale a unos 27%!

La primera conclusión es que los niños en 'Ho'o'yo' viven más cerca a la naturaleza, es decir, sus padres todavía recolectan y cazan, están menos expuestos a la influencia occidental, y así mantienen más de las características "tradicionales" de la cultura 'weenhayek. Tal diferencia de alguna manera se podía esperar, ¡pero el nivel es algo sorprendente! Una niña de Ho'o'yo' en realidad anotó 18 de las 21, o 85,7% (frente al 58,8% del promedio).

La segunda observación es que los niños de Ho'o'yo *no* son mejores en todas las cuestiones. En una pregunta, la primera, ambos grupos puntuaron (90%). *Jwa'aayh* ('algarroba') es el fruto de árbol más apreciado de todos. Sigue siendo consumido tanto en Tuunteyh como en Ho'o'yo.

El grupo de Tuunteyh es de hecho mejor en las preguntas número 3, 5, 7, 10, 19 y 21. En la mayoría de los casos, sin embargo, la diferencia es tan pequeña que no vale la pena comentarla. En el número 3, la identificación de *t'oowalhaj*("puma"), sin embargo la diferencia es notable: el 70% de respuestas correctas para Tuunteyh y sólo el 10% para Ho'o'yo. Esta diferencia va en

contra de la tendencia general. Y la única explicación que se me ocurre es que mi libro *'Iitshatayh* ("Animales del Gran Chaco") (Alvarsson 2004) fue distribuido entre, o prestado a los estudiantes en Tuunteyh, pero no a los de Ho'o'yo'. La puma es el segundo animal que se presenta en el libro. Recibe una atención bastante grande, y la imagen en la presentación fue tomada de ese libro. Este animal ya no es común en el Gran Chaco, y es bastante ausente de la mitología 'weenhayek.

La segunda diferencia notable es para el número 5, *'eele'* ("loro hablador" o "amazona de frente azul," latín: Amazona aestiva). La explicación razonable para esta diferencia (90% correctos para Tuunteyh y 60% para Ho'o'yo'), es que animales domesticados son comunes entre todos los grupos étnicos en el Gran Chaco, también entre los mestizos, por lo que la oportunidad de ver un loro del Amazonas es probablemente mayor en Tuunteyh que en Ho'o'yo', simplemente porque la población total es mucho mayor — y por lo tanto hay más loros.

La única otra diferencia notable, que es una diferencia más grande que una simple individual, es la en la pregunta número 10, de la identificación de *ky'anhooh*, ("el armadillo de tres bandas"). La razón por la ventaja de Tuunteyh puede ser una coincidencia, si no, el *ky'anhooh* es un animal bastante común también en la ciudad. Es común, y tal vez el armadillo más bien conocido entre la población mestiza en Tuunteyh. La abundancia de especies de armadillos en el Chaco puede haber confundido a los niños de Ho'o'yo.

Todas las otras diferencias significativas son en beneficio de los niños del Ho'o'yo', que son los números 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 20. Algunas de las diferencias más importantes se relacionan con la proximidad del monte del Chaco, por ejemplo, el número 2, *'aatsaj* ("naranjo silvestre", latín: Capparis speciosa). ¡En este asunto, los niños de Ho'o'yo' son cinco veces mejores que sus colegas de Tuunteyh! Este es un fruto silvestre típico, no muy conocido, usado por personas que son buenos conocedores del bosque.

Otras diferencias notables se encuentran en la identificación de *tsoo'nataq* ("corzo colorado," número 13) donde la diferencia es casi el doble (70% a 40%), ¡o de *taa'nih* ('tortuga grande') donde la diferencia es cinco veces mayor (50% a 10%)! En general, los niños de Algarrobal/Ho'o'yo' son más aptos para identificar flora, fauna y elementos culturales tradicionales.

Una conclusión obvia es que la escuela bilingüe, más desarrollada, más avanzada y con más grados en Tuunteyh, no puede compensar por el medio ambiente natural y cultural en Ho'o'yo.



Foto 31. Imágenes del aula de Inés en 1996.

7.4. Transferencia sucesiva de responsabilidad (1996–2006)

Durante los últimos diez años de mis contactos con el campo (1996–2006), se ha producido una transferencia sucesiva de las responsabilidades de los supervisores de Suecia a los maestros ‘weenhayek locales. Lamentablemente, también ha habido una disminución en el intercambio entre las dos nacionalidades. Los ‘weenhayek han sido dejados solos en un alto grado – algunos ‘weenhayek dirían abandonados.

Es evidente que este cambio ha generado muchos resultados positivos. Los líderes de la educación escolar ‘weenhayek con más facilidad toman decisiones y son más aptos en el manejo de situaciones críticas. Exigen más unos de otros y es más fácil presionar a alguien que no está produciendo.

Al mismo tiempo he observado una disminución en los esfuerzos pedagógicos. En lugar de girar más hacia métodos de enseñanza tradicionales que se han puesto de relieve en mi presentación anterior (capítulos 3 y 4), el método sueco de diálogo y consenso ha disminuido y los profesores parecen haber vuelto a un método de educación más “colonial” – en el cual estos maestros una vez fueron capacitados. Para ilustrar mi caso, me limitaré a hacer uso de dos impresiones de la misma profesora ‘weenhayek, Inés Ayala Sánchez, y comparar su salón de clases de 1996 con el de 2006.

En 1996, hice un documental fotográfico del aula de Inés. Una de las razones fue que, a través de mis lentes pedagógicos occidentales parciales, había encontrado a Inez como la más talentosa de todos los maestros ‘weenhayek que yo había visto en acción. Ella era excelente en su interacción con los alumnos, pero, sobre todo, fue muy innovadora y ella podía activar a los alumnos.

En ese tiempo, había puesto a sus alumnos a hacer una serie de representaciones — retratos de sí mismos, imágenes de animales y cosas que se usan en la práctica de lectura, etc. Los auto-retratos eran dibujados en negro sobre papel blanco, los rostros habían sido recortados e hilo negro había sido utilizado para representar el pelo. Bajo cada retrato, había una etiqueta de papel personal que mostraba el nombre del artista.

Lo que me llamó la atención, en particular, sin embargo, fue la exhibición de conocimientos locales que ella había organizado, junto con sus alumnos. En una mesa a lo largo de una de las paredes, los alumnos habían recolectado plantas y frutas de la zona, y las habían colocado en frascos de vidrio — y las habían dado nombres locales en ‘weenhayek, en esta manera practicando ortografía, escritura y conocimiento local al mismo tiempo.



Foto 32. El aula de Inés en 2006.

La exposición que colgaba del techo era tal vez aún más impresionante. Consistía de especies de peces locales, la mayoría de ellas bien conocidas, pero algunas sorprendentemente raras. El pez más capturado es *siky'uus* (esp: *sábalo*, latín: *Prochilodus sp.*) y ese pez estaba, por supuesto, allí. Otra especie bien conocida, y muy temida a nivel local también estaba allí: *ky'aapelh*, la raya del río Ocellate (esp*: raya*; latín *Potamotrygon motoro*). Por la aparición, era evidente que el artista no tenía conocimiento de primera mano de la especie. Ella o él sabía que era plano y se la había dibujado como un *siky'uus* aplanado, listo para asar. Los colores, sin embargo eran totalmente imaginarios.

Era particularmente interesante que un par de especies muy raras estaban representadas. Una de ellas era *tuuphan',* "pez sapo" (o "armadillo"). Para mí, esta especie era totalmente inesperada. Es bastante pequeña, con un peso máximo de 1 kg. A veces es atrapada en la red de la tijera individual, que sigue siendo de uso frecuente entre los 'weenhayek. Mi hipótesis es que el artista, muy probablemente un niño, ha acompañado a su padre en un viaje de pesca y se encontró con esta especie. El *tuuphan'* es comestible y a veces traido a casa para cocinar, pero nunca para vender.

En general, el aula podría haber sido comparada con un estudio. Estaba llena de artículos que representan la interfaz entre los alumnos y el mundo occidental. Aquí habían ábacos de tapas de botellas, frascos con bolitas, ramas, astillas de bambú, y otros más convencionales como papel, colores y lápices. En general, el aula podría ser comparada con un aula sueca en cuanto a creatividad y profusión de imágenes, estructuras, formas y colores.

Diez años más tarde, en 2006, regresé al aula de Inés. Yo había estado allí varias veces durante el tiempo recorrido, pero ahora hice lo mismo que una década antes, documenté el medio ambiente y tomé notas y fotografías. La comparación fue desalentador a mi mente pedagógica, occidental. El aula estaba casi vacía en comparación con el aula de diez años antes. Había etiquetas personales en las sillas y mesas y carteles caseros en la pared — pero no había materiales para creatividad potencial entre los alumnos.

Inés todavía era una profesora muy activa y estimulante. Todavía tenía una buena mano con los niños, sabía cuándo dejarlos vagar libremente y cuando disciplinarlos de una manera sutil. Así que el ambiente social había cambiado muy poco. Aparte de lo que era incluido en el plan de estudios de lectura y escritura, sin embargo, el aula de clases literalmente había sido despojado de conocimientos locales *y* de la creatividad mostrada en el juego de casa que había observado en la década de 1970 o en el aula de 1996, anteriormente descrito.

¿Qué había sucedido durante ese tiempo? Hasta 1996, había visto una mejora constante en la educación bilingüe. Después de esto, las cosas disminuyeron y en 2006, lo que vi fue una decepción comparativa. Cuando investigué esto más, resultó que dos factores probablemente se combinaron para producir esta situación: la ausencia de los mentores de Suecia y el aumento de problemas económicos. Hasta mientras que la educación bilingüe todavía era un proyecto patrocinado por ASDI y los suecos y enseñaban y alentaban a los profesores jóvenes a ser creativos, esto todavía sucedía.

Frente a la escasez económica y la falta de estímulo externo los profesores inconscientemente se deslizaron de nuevo al ambiente estéril de sus propios días escolares — *no* a la creatividad de su propia infancia. El costo de materiales potenciales para dicha creatividad podría ser mínimo, suponiendo que los alumnos estuviesen animados a recogerlos en el entorno local. Frutas de árboles, astillas de bambú y tapas de botellas no cuestan nada. Por lo tanto, se trata de una adaptación cultural, no principalmente de carácter económica. Y la cultura en acción tiene sus raíces en la versión mestiza que dominaba la vida escolar de los profesores, no en la cultura

‘weenhayek que caracterizaba su infancia.



Foto 33. Un ejemplo de etnoregenesis entre los ‘weenhayek era el festival cultural de FESTIWETA en 2004. Aquí conocimiento local de medicinas y artesanía fue expuesto con mucho orgullo. El recipiente azul contiene jwa'aat'i', aloja de algarroba, la bebida más importante de la cultura 'weenhayek tradicional.

Capítulo 8

Educación bilingüe y etnoregenesis

8.1. El concepto de etnoregenesis

Durante el siglo XXI, en países como los EE.UU. o en Chile, varios grupos de personas de repente han aparecido llamandose a sí mismos "indígenas" y han reclamado una etiqueta étnica que no ha estado en uso durante décadas o siglos. Ellos se han referido a algún tipo de historial establecido de la zona, alegando que en realidad son descendientes de un grupo aborigen en particular. La calidad de vínculos entre los supuestos ascendientes y descendientes a menudo es difícil de evaluar. Según algunos antropólogos, todo este proceso ha sido llamado 'etnogénesis'.

Personalmente, prefiero llamarlo 'etnoregenesis' como el primer término debe ser guardado para el proceso que, presumiblemente, tiene lugar cuando un grupo, en algún tipo de fase inicial, supuestamente, "descubre" o "alcanza" un cierto tipo de identidad étnica (véase Eriksen 1995, 2002). Una identidad que ha estado inactiva por años — o incluso posiblemente siglos — naturalmente, puede ser revivida (aunque algunos de estos procesos, especialmente los citados al principio, probablemente acabaría fuera de los márgenes de la definición convencional de "identidad étnica"). En estos casos particulares prefiero el uso del término etnoregenesis.

El concepto y su definición, indican que la propia etnicidad está lejos de ser un fenómeno fijo o inflexible. Por el contrario, yo diría que este es un fenómeno relacional que se construye y reconstruye, de acuerdo con el contexto social, político y ambiental. Por otra parte, yo diría que la dimensión "étnica" es algo negociable y sólo parcialmente relacionada con la "identidad" del grupo. Uno puede percibir de una continuidad cultural (real o ficticia) de forma independiente de la propia asociación étnica (siendo esta consciente o inconsciente).

En el caso ‘weenhayek, argumentaré que un vasto complejo de factores en realidad se combinaron para causar una etnoregenesis entre el pueblo ‘weenhayek del Gran Chaco en las décadas de 1980 y 1990, culminando con un festival cultural en 2004. Tomo la propia organización de este festival como una muestra de un proceso comsumado, en su mayor parte descrito en los capítulos anteriores de este libro.

El presente capítulo puede ser considerado como una contribución a la etnografía y a la comprensión de grupos locales o “indígenas” no-occidentales, y como una respuesta más particular a determinados aspectos de la globalización. También puede ser visto como un intento de proporcionar, aunque sea fracciones de la lucha de activistas locales por influencia y poder, parte de ello es el esfuerzo para poner en marcha la educación bilingüe.

8.2. Pre-etnicidad y etnogénesis

Desde tiempos pre-históricos hasta la Guerra del Chaco, parece que los pueblos mataco-guaicurúes — como tantos otros pueblos cazadores y recolectores en la historia humana — se encontraron divididos en unidades pequeñas e independientes que se relacionaron principalmente a través de parentesco. Relaciones de “pre-etnicidad” entre grupos etno-lingüísticos se modelaron probablemente por medio de afiliaciones familiares dentro del grupo, como alianzas entre bandas y grupos *wikyi’* (Alvarsson 1988:63 ss.). Esto se reflejó, por ejemplo, en las denominaciones de pueblos indígenas vecinos, ya que estos nombres siguen el mismo patrón que los internos de grupos *wikyi’* (ibíd.).

Como hemos visto anteriormente, *wikyi’* es un concepto central en la organización social tradicional ‘weenhayek (y probablemente en la de todos los matacos) (cf. op. cit.:62 ss; Braunstein 1976; Wilbert 1982:25). Esta palabra ‘weenhayek puede tener a lo menos tres significados: (1) una palabra general para “pueblo”, (2) un término que denota la unidad de tamaño mediano de la organización social, el grupo *wikyi’* mencionado anteriormente, y (3) la denominación de los matacos (en el sur a menudo pronunciada como *wichí*). Esta confusión aparente se debe probablemente al hecho de que los pueblos mataco-guaicurúes no estaban organizados principalmente en “grupos étnicos,” pero en grupos *wikyi’* compuestos por una serie de unidades contiguas de tamaño mediano, que Braunstein ha caracterizado como “encadenados” (2003:19 ss).

Cada grupo *wikyi’* era distinguido de otras entidades por un nombre que había recibido a causa de un rasgo de carácter, por ejemplo, *Pelas*

(los blancos), *Lhupis* (nidos de pájaro), *'Asqanis* (los cormoranes), y así sucesivamente. Según Fock, cada grupo también puede haber sido identificado por marcas específicas de tatuaje (Wilbert 1982:23-25). Por lo tanto, identidad étnica, como tal, probablemente no era un problema en absoluto hasta que los blancos aparecieron por primera vez en la escena. Esto está certificado por la antigua autodenomination de los 'weenhayek: *'olhamelh*, que evidentemente significa "nosotros", o en ese tiempo (en el sur) simplemente *wikyi '*, que significa "pueblo" (1988:2 Alvarsson, 62ff, 120ff).

Sin embargo cuando los blancos aparecíeron, fueron percibidos como algo fundamentalmente diferente de los 'weenhayek y de sus parientes lejanos como los *wan'lhay* (toba), los *'asoowas* (tapiete), y otros. Estos últimos, como hemos dicho, tenían nombres propios asociados con animales o características de grupos, al igual que las divisiones internas de los 'weenhayek – los grupos *wikyi'*. Los blancos, sin embargo, fueron clasificados como *"ahààtay* -" los que tienen "el color de la muerte" [en la cara]" — una denominación muy desviadora y negativa.

Bajo la influencia de la opresión criolla, los 'weenhayek empezaron a separar, y distinguir, a sí mismos de los blancos mediante la adopción de otro nombre más característico: *"'Weenhayek wikyi"*, el "pueblo diferente" (1988:62 ss Alvarsson; Claesson 1989:1). Esto se ve aun más subrayado por el hecho de que el adjetivo se puede utilizar como substantivo: 'weenhayek (s.) o 'weenhayeyh (pl.), que se traduce aproximadamente como "el [los] diferente[s]."

También elaboraron el nombre de su lengua de una mera *'nolhààmet* ('palabra') a *'weenhayek lhààmet*[219] ("la palabra de los diferentes"), enfatizando así el cambio de paradigma aún más.

Al igual que en otros casos similares, los 'weenhayek probablemente no alcanzaban una identidad étnica explícita hasta que hubo una amenaza concreta a su existencia. No hasta que los blancos les proporcionaron un contraste ellos definieron su propio carácter, su propia "'weenhayekidad." Esta fue finalmente afirmada en la denominación 'weenhayek. No fue sino hasta esta fase que se puede hablar de una etnogénesis.

219 Claesson lo escribe *'weenhayeklhàmet*.

8.3. La fase de negación

Después de esta fase vino la "Masacre de Algodonal," mencionada más arriba, seguida más tarde por la Guerra del Chaco. Ambos incidentes rompieron la confianza y el orgullo étnico de los 'weenhayek. El trauma de la posguerra dió lugar a una "fase de negación," que estuvo más presente hasta la década de 1970. El movimiento pentecostal entre los 'weenhayek en esa década, de alguna manera subsanó parte de esta situación, pero nunca fue transferida en términos étnicos.

Como hemos visto anteriormente (véase 5.2.), todavía en la década de 1970, los 'weenhayek, al igual que sus vecinos, los ava-guaraní, negaban que podían hablar su lengua autóctona. Sin embargo, la gente todavía hablaban 'weenhayek [*y* el guaraní, para el caso] en casa.

La gente, sin embargo, estaba incómoda por su identidad "indígena". Tenía un largo período de lo que podríamos llamar un "cambio de código", no sólo en asuntos de lenguas. En realidad fluctuaban entre la posición "oficial", de alguna manera ratificada por las autoridades y por la Misión, donde *la vida vieja* estaba asociada con el mal, el pecado, y la confusión espiritual, y la "posición inoficial" donde "los buenos tiempos antiguos" regían cuando todos eran mejor acomodados, viviendo una vida sana en el monte. Estos dos puntos de vista nunca se reconciliaron durante la década de 1970.

A lo largo de la década de 1970, la tendencia en la sociedad 'weenhayek era "desetnificación" (Segato, 2003:160 ss.). De acuerdo con la terminología de Rita Laura Segato, esto significa una purificación, una limpieza de rasgos culturales asociados a las "viejas formas" relacionadas con la identidad étnica anterior. La gente se deshacía de lo que se consideraba una herencia molestosa, un pasado enfadoso.

En 1979 utilicé el término 'weenhayek por primera vez por escrito,[220] pero no fue aceptado en discurso público hasta principios de la década de 1990. Sin embargo, cuando publiqué una primera monografía sobre etnografía 'weenhayek en español en 1993, tenía inicialmente la intención de llamarla *Yo soy mataco*, porque así era como se les conocían en la zona. Pero a pesar de que este libro estaba destinado para los criollos, sin embargo, tuvo que ser cambiado a *Yo soy 'weenhayek* (Alvarsson 1993) para

220 Utilicé el término en el primer trabajo sobre la lengua 'weenhayek: *'Wenhayek Lhamet* (Alvarsson 1979). ¡Tenga en cuenta que esto, de ninguna manera, fue la primera vez que el concepto fue usado por vía oral! Los mismos 'weenhayeyh lo habían usado durante mucho tiempo. Sin embargo, este fue el primer uso público del término, hasta donde yo sepa.

alinearse con el lenguaje actual. En ese tiempo, los ‘weenhayek rápidamente estaban rechazando el término viejo *mataco*, que había sido impuesto y que encontraban más y más repugnante.

8.4. El proceso hacia una identidad ‘weenhayek reformulada

Al principio de la década de 1990, la gente no quería reconocer el término “mataco” más. Era asociado con el pasado *(la vida vieja),* con una identidad impuesta — *y* con un revisionismo en cuanto al significado. En el ámbito académico español, su etimología en general ha sido asociada con *montaraces* (“gente del monte”). Pero los ‘weenhayek lo asociaban con el verbo español *matar* y por lo tanto “mataco” con “asesinos” o “homicidas.”

Como hemos visto anteriormente, el término *‘weenhayek* originalmente fue utilizado por otros pueblos matacos para designar el grupo de dialectos del extremo norte — los ‘weenhayek. Eran apodados simplemente “los diferentes.” A partir de la década de 1980 se producía un cambio gradual en el respeto por otras culturas dentro de la Misión. Esto resultó en el “Proyecto de Apoyo a la Cultura.” El trabajo etnográfico y lingüístico dentro de este proyecto, proveía los ‘weenhayek con herramientas para una “reformulación” o una “reacomodación” de lo que ellos consideraban era “su propia cultura.” Tal como hemos visto anteriormente, esto se tradujo en un aumento en el uso oficial de la lengua ‘weenhayek, la iniciación de trabajos lingüísticos, formación de maestros indígenas, educación bilingüe, expansión de artesanía local, el establecimiento de un pequeño museo etnográfico, etc.

Esto fue posible ya que la situación social había cambiado considerablemente desde la década de 1970. En ese período nadie, excepto algunos de los misioneros más dedicados, podía preocuparse menos sobre un pueblo amerindio. Eran vistos como, y tratados como, la paria de la sociedad boliviana. Incluso indígenas como los quechuas y los aymaras de estado relativamente bajo trataban a los ‘weenhayek como *salvajes.* En la década de 1990 esto fue diferente. Sucesivamente una serie de ONG,s (Organizaciones No Gubernamentales) aparecieron con dinero de Europa precisamente para *amerindios* — y, preferentemente, para cazadores y recolectores, considerados más “naturales”, más “originales”, y vistos a la luz de un romanticismo cultural.

Por lo tanto, de repente fue de interés estar rodeados de indígenas. No fueron tratados nada mejor en la sociedad, el racismo seguía prevaleciendo,

pero ahora eran el objetivo específico para la cooperación de desarrollo internacional. Al mismo tiempo, un ambicioso programa del gobierno boliviano de conceder derechos sobre la tierra para los 'weenhayek (ejecutado por la presión ejercida por la Misión Sueca) dio lugar a un nuevo *Decreto Supremo* (nº 23500), declarado oficialmente el 19 de mayo de 1993. Esta resolución dio soberanía sobre una gran parte de su territorio tradicional a los 'weenhayek. Algunos criollos de edad, ganaderos establecidos, fueron permitidos conservar sus tierras para pastoreo. Los 'weenhayek fueron garantizados el derecho a recolectar alimentos tradicionales del monte y también de tomar leña de estas áreas.

Dos aspectos son especialmente importantes. Las escuelas de esta zona ahora podrían ser reorganizadas como *Escuelas Bilingues 'Weenhayek*, es decir, como escuelas bilingües bajo supervisión autóctona 'weenhayek. Esto permitió una expansión e intensificación del programa ya iniciado de la educación bilingüe, y el empleo de profesores 'weenhayek. El segundo aspecto es el derecho a *regalías* (impuestos locales) de las compañías petroleras trabajando en lo que había sido declarado territorio 'weenhayek. Cualquier tipo de recurso natural encontrado en el suelo aún pertenecía al estado, pero los "dueños" de la tierra obtuvieron el derecho a un pequeño porcentaje de las ganancias.

Como hemos visto anteriormente, en 2003, el Nuevo Testamento 'Weenhayek fue inaugurado, y ese mismo año se publicó un himnario pequeño. En 2004 y 2005, varios otros profesores jóvenes obtuvieron sus exámenes y se calcula que antes de 2008, habrá algunos maestros adicionales, además de un abogado y un profesional en administración. En 2006, en total unos 40 profesores están trabajando en casi todas las aldeas en el territorio 'weenhayek.

Paralelamente a este proceso, la organización "pro-indígena" CIDOB (*Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia, Unidos y Organizados*) varias veces alentaba a los 'weenhayek de tomar acción política y organizarse. El modelo, desarrollado entre los guaraníes de Bolivia, con caciques, y en particular un *cacique general*, es decir, un presidente con poder ejecutivo, sin embargo, apelaba muy poco a los acéfalos 'weenhayek (Alvarsson 1988:129 ss).

En 1992, después de algunos ajustes de la organización desarrollada entre los guaraníes, Silberio Rivero Pérez de Capirendita fue elegido como el primer "*Capitán Grande* " por lo que, en ese momento, fue llamado el CWP (Comunidad 'Weenhayek de la Provincia del Gran Chaco). El 10 al 11 agosto, 1993, la próxima versión de la organización fue creada, la OCWP

(Organización de Capitanía 'Weenhayek del Pilcomayo). El 8 de diciembre del mismo año, los tapietes fueron incluidos en la organización y el nombre fue cambiado a ORCAWETA (Organización de Capitanía 'Weenhayek-Tapiete). En la misma ocasión, José Pajayiis López de Capirendita fue elegido para ser el primer *Capitán Grande* de esta nueva organización.

El 28 de enero de 1994, la ORCAWETA estableció sus nuevos estatutos. Después de esto seguía un intenso período de adaptación — y, posteriormente, una lucha por el poder. Uno de mis informantes incluso lo ha llamado *La guerra del Poder*. Como parte de esta lucha, algunos de los nuevos líderes desafiaron a los representantes de la Misión Sueca. En ese momento, el presidente de la iglesia pentecostal local era un 'weenhayek, las escuelas estaban bajo liderazgo 'weenhayek y la acción política en general en las manos de ORCAWETA. Los misioneros sólo tenían el poder económico de los proyectos sociales financiados por el gobierno sueco (de acuerdo con las normas de esa organización).

De alguna manera, los líderes de la ORCAWETA sospecharon que los misioneros estaban engañando a los indígenas y agarrando parte del dinero de los proyectos para sí mismos. El lenguaje sobre la "corrupción," utilizado por los dirigentes, fue sin duda tomado de la escena política boliviana local. Si los dirigentes creían en las acusaciones o no, o si era un medio para lograr un control político mayor, no sé. La crítica nunca fue ratificada por la base 'weenhayek, sin embargo, y desde alrededor de 1997, los líderes de ORCAWETA de ese tiempo gradualmente iban perdiendo la confianza de la gente.

En 1998, las mujeres de Capirendita, bajo la dirección de María Sánchez, organizaron una marcha de mujeres a Villa Montes. (Hasta donde yo sepa, ésta era la primera vez en la historia que los 'weenhayek tomaron una acción política abierta.) Ellas desfilaron por las calles de la ciudad, y se reunieron fuera de la sede de la misión — donde representantes de la oficina central de la misión en Suecia estaban de visita — para expresar su apoyo a la misión y contrarrestar las críticas hechas por los líderes de ORCAWETA.

Este mismo año, 1998, toda esta conmoción resultó en una división grave dentro de la ORCAWETA. Los miembros finalmente destronaron al antiguo presidente y eligieron a un nuevo, Lucas Cortez. Bajo su liderazgo, las relaciones con la misión se mejoraron y ORCAWETA recuperó algo de su confianza. En el año 2000 las primeras *"regalías"* fueron dadas a los 'weenhayek por las compañías petroleras. Esto dio lugar a un proyecto de vivienda en Capirendita — y una serie de nuevos problemas, especialmente acusaciones de corrupción. En 2004, el actual *Capitán Grande*, Federico

Salazar, fue elegido, y por lo tanto nació la idea de FESTIWETA, el primer festival cultural de la historia del pueblo ‘weenhayek.

8.5. Condiciones para etnoregenesis

No es fácil resumir las condiciones para la etno[re-]génesis ‘weenhayek. Los factores que contribuyen son muchas y la interacción entre ellos muy complejos. Algunas de las principales condiciones, sin embargo, incluyen la nueva actitud hacia los pueblos indígenas, y especialmente los amerindios, que se difundieron en la sociedad boliviana durante la década de 1990. Como hemos señalado, las organizaciones independientes de desarrollo, ONG,s, dejaron en claro que sus “donantes” preferían proyectos entre los “amerindios.” Mestizos, tan pobres como puedan haber sido, no atraían a sus financiadores y fueron dejados solos.

Esta posición privilegiada se vio reforzada por la politización de las cuestiones indígenas por las organizaciones nacionales amerindias — como la CIDOB, mencionadas anteriormente. Ambas estas categorías difundieron la idea de que las culturas amerindias y sus rasgos de identidad eran endémicas — y valiosas — incluso recursos socio-económicos en la sociedad boliviana. A pesar de que los mestizos y los criollos nunca cambiaron sus corazones, ellos entendían que era “políticamente correcto” de reconocer abiertamente los derechos indígenas, y la “cultura” amerindia como algo valioso.

Las organizaciones nacionales de los amerindios en realidad ponían una nueva presión sobre grupos indígenas como los ‘weenhayek: deberían expresar una identidad y cultura indígena “original”. Para los líderes ‘weenhayek era algo de un choque. Durante décadas habían suprimido sus marcadores culturales, por ejemplo, ropa tradicional, y ahora se les pidieron presentar algo que habían dejado hace mucho tiempo. Así, poco a poco se desesperaron a “reconstruir” formas y objetos que hablarían de una identidad ‘weenhayek “particular”. Aquí fue donde mi pequeña etnografía de 1993 vino a propósito y se hizo conocida como *el libro*. También hubo muchas otras influencias y algunas de ellas reinvenciones típicas de la tradición. Un ejemplo de ello, claramente visible en el FESTIWETA (véase más adelante), fue la idea de que toda la vestimenta ‘weenhayek histórica era fabricada de fibras de caraguatá.[221]

221 Las plantas de caraguatá, y, en particular la *Bromelia Serra* o *Bromelia Fastuosa*, están utilizadas para una serie de productos de puntos y trenzados, en particular, la malla de recolección de las mujeres, *sikyet* y la bolsa de recolección para hombres *hilu'*. Sólo esta última ha sido comercializada. Para un tratamiento más completo de este fenómeno, véase

Por otra parte, para los 'weenhayek era necesario reorganizarse de forma socio-política. Aunque, como hemos visto anteriormente, era completamente ajeno a su tradición, instituyeron el título y la función de *El Capitán Grande*. En la mayoría de los casos, excepto los dirigentes del periodo de la "Guerra del Poder", esto era complementado con la asociación a la Iglesia 'Weenhayek [pentecostal]. En muchos aspectos este movimiento fue de nuevo — después de un período de fuerte influencia de los misioneros — transformado en una verdadera Iglesia indígena, llamada *La Iglesia 'Weenhayek*.

8.6. El primer FESTIWETA

Del 19 al 20 de noviembre 2004 las organizaciones del pueblo 'weenhayek organizaron su primer festival cultural de la historia. Lo llamaron FESTIWETA, un acrónimo para *Festival Indígena 'Weenhayek y Tapiete*. Como antropólogo que ha trabajado casi 30 años entre ellos, fui invitado como huésped honorario.[222]

Festivales culturales no son nuevos, ni para Bolivia ni para Argentina — los países en los cuales viven los 'weenhayek y los tapietes. Pueblos con una identidad étnica más explícita y bien definida dentro de la sociedad nacional, los han realizado durante décadas. Así que la idea, como tal, ha existido por mucho tiempo. Sin embargo, nunca antes se había realizado un festival cultural entre estos dos pueblos cazadores y recolectores vecinos de la zona norte del Gran Chaco.

A principios de 2004 los planes para este festival cultural fueron iniciados. Financiamiento fue encontrado de las ONG,s y compañías petroleras en el Gran Chaco. Carteles atractivos fueron imprimidos y información difundida. Representantes de diferentes grupos étnicos en Bolivia fueron invitados a cantar, bailar y participar. Recinto de la fiesta fue puesto en

---

Alvarsson 1994.

222 Como ya es evidente para el lector interesado, llegué a Gran Chaco en febrero de 1976 y por lo tanto celebré los 30 años en febrero de 2006. Originalmente, llegué como un voluntario similar a los del "Cuerpo de Paz", financiado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional, ASDI, para trabajar como educador en las escuelas de habla español para los 'weenhayek, un proyecto dirigido por la MSLB (1976–1979). El siguiente trabajo de mayor duración (1983–1985) fue un trabajo de campo antropológico más tradicional, financiado por la Universidad de Uppsala. El tercer período, más largo (1992) fue financiado por el gobierno boliviano a través de fondos de ASDI. Durante ese período dirigía la comisión para el establecimiento de los derechos de tierra para el pueblo 'weenhayek. He visitado al pueblo 'weenhayek casi todos los años desde 1976 y, en total, he pasado unos seis años en el campo.

orden en la sede de ORCAWETA, justo al otro lado del río Pilcomayo de Villa Montes. Gente de aldeas y pueblos vecinos fueron invitados a exponer y vender artesanías.

El 19 de noviembre de 2004, y en presencia de un centenar de personas, el festival fue inaugurado por el recientemente elegido *capitán grande* (el Presidente de la ORCAWETA), Federico Salazar. Expresó su satisfacción por haber estado en condición de recibir a invitados especiales para esta ocasión, sobre la gente que ya había llegado, y sus deseos de que este festival sería de importancia para los pueblos 'weenhayek y tapiete. Luego invitó a representantes de las autoridades locales para hablar. Por último, el festival fue declarado abierto.

Para poder tener la mayor cantidad de representantes oficiales posible, la inauguración había sido postergada en dos ocasiones. Originalmente había sido planeada para temprano de la mañana. Más tarde se anunció que sería a las 11 en punto. Ahora nos habíamos reunido por tercera vez, y nos acercábamos a las 4 de la tarde. El *alcalde* de Villa Montes aún no se había presentado pero ahora Salazar había decidido comenzar de todos modos.

Era un día caluroso. Noviembre es el primer mes de "verano" del Chaco. También puede ser el primer mes de la temporada de lluvias — pero siempre es un mes caluroso. A pesar de que estábamos parados en la sombra, ya estabamos sudando. Cuando la inauguración había terminado nos apresuramos a buscar algo para beber.

El área alrededor de la oficina de ORCAWETA había sido organizado como un mercado. Mujeres de las aldeas 'weenhayek cercanas, estaban de pie detrás de mesas que exponían artesanía tradicional como *llicas* tejidas (bolsos), fabricadas de fibras de la planta de caraguatá, cestas hechas de hojas de palma, y una serie de otros artículos. Unos cuantos hombres tenían mesas también. Ellos vendían hierbas medicinales, la mayoría de ellas en bolsas de plástico con pequeñas etiquetas, escritas a mano atadas a ellas.

Una mujer vendía *jwaat'i'* (cerveza de algarroba). Los frutos de *jwaay*[223] maduraban rápido y esta fue la temporada tradicional de la cerveza de algarroba. Esta cerveza era el alimento exclusivo de las antiguas fiestas 'weenhayek. Saciaba, era nutritiva y apreciada por su alto contenido de alcohol. Cuando probé la cerveza, sin embargo era sin fermentación, y

223 La algarroba es el fruto del algarrobo blanco *(Prosopis alba)* de maduración entre los primeros frutos de la temporada *yakyup* (la "temporada de la fruta '). Es muy apreciada por su sabor y por su alto contenido de azúcar que hace que sea una opción perfecta para elaboración de la cerveza, el *jwaat'i* mencionado en el texto. (Alvarsson 1988:58, 170-171, 211-213).

esto era sin duda una adaptación a la política de lucha contra el alcohol de la Misión Pentecostal Sueca.[224] Los organizadores del festival tenían que balancear entre las distintas partes de intereses para hacerlo posible. Habiendo ofrecido alcohol en estas circunstancias, siendo “tradicional” o no, hubiese impedido la misión de apoyar el festival.

Entre la docena o más de mesas no podía yo detectar ni una mesa tapiete. En este contexto, el pueblo ‘weenhayek es el grupo dominante, con unos 3.000 miembros sólo en Bolivia. Los tapietes es un grupo mucho más pequeño, con un total sólo de unos 50 a 100 personas en Bolivia. El resto reside en Argentina y en el Paraguay. (En la continuación por lo tanto, refiero únicamente al ‘weenhayek a menos que se indique otra cosa.)

Después de haber inspeccionado las mesas y encontrado con un buen número de viejos amigos, volvimos a Villa Montes para descansar. Al caer la noche estuvimos presentes de nuevo en el recinto del festival. Me habían pedido que contribuya con una conferencia popular sobre “Imágenes Tempranas de los ‘Weenhayek”, mostrando algunas de las fotografías tomadas por algunos de los primeros etnógrafos y misioneros en la zona. He recopilado y digitalizado una serie de fotografías tomadas por Eric von Rosen (1921), Erland Nordenskiöld (1910*a*), Rafael Karsten (1932), Alfred Métraux (1946) y algunos de los primeros misioneros pentecostales suecos. El CD es archivado en el centro educativo en Villa Montes, pero esta fue la primera vez en la historia que las fotografías fueron mostradas en público.

Después de un poco de entretenimiento musical, me tocó a mi. Esta fue una situación muy poco familiar para mí como antropólogo. Estoy acostumbrado a participar y observar en este ámbito — y para dar conferencias acerca de lo visto de vuelta en casa. Pero por la primera vez iba a dar un discurso en público — a este pueblo sobre su propio pasado. La situación también tenía un aire de algo anacrónico al respecto. Allí estaba yo, en medio del monte, con todos los insectos nocturnos zumbando sobre mi cabeza, y con cientos y cientos de ‘weenhayek sentados en mi alrededor, totalmente dependiente del corriente eléctrico, con un micrófono, con una computadora relativamente nueva de la ORCAWETA y un CD casero,

224 Como hemos visto anteriormente, cuando los misioneros suecos llegaron a la escena en 1943, es decir, justo después de la Guerra del Chaco, muchos de los ‘weenhayeyh, especialmente en la ciudad de Villa Montes, se habían vuelto al alcohol para aliviar el dolor social. Debido a esta situación expuesta, el alcoholismo se convirtió en un problema cada vez mayor. Así, los misioneros suecos aplicaron la estratégia de abstinencia de alcohol, que habían aprendido de los movimientos populares en Suecia, entre los ‘weenhayeyh. Por lo tanto, los que se unían a la misión en la década de 1950 todos eran abstemios.



Foto 34. El antropólogo en un rol no familiar – proviendo información (mostrando imágenes históricos) a informantes. Fotografía de Christer Petersson.

tratando de mostrar imágenes de un pasado que nadie en la audiencia había experimentado.

La muestra de las imágenes salió bien. La gente charlaba. Tenían opiniones sobre el programa y demostraron su interés. Un comentario espontáneo después fue proporcionado por un viejo amigo mío de mi "pueblo de referencia" *Hoo'o'yo'*, quien dijo que: "¿Por qué no mostraste las imágenes de nosotros? ¡Yo sé que los tienes!"

Se refirió a todas las fotos que tomé en su pueblo durante mi segundo período de trabajo de campo prolongado, en 1983–1985. Yo era incapaz de proporcionar una buena respuesta. El hecho de que yo creía que lo que había mostrado eran imágenes únicas, y de alta pertinencia a su propia historia, fue de poca relevancia para él. Hubiera preferido ver lo que su familia parecía hace 20 años. Y, por supuesto, es imposible decir que estaba equivocado.

Después de un reordenamiento de la plataforma, hubo una serie de actuaciones musicales. Primero fue un grupo de los Andes cantando música andina folclórica y la presentación de *saludos* de su ciudad natal. Más tarde hubo una presentación de una danza hermosa por un grupo de mujeres guaraníes jóvenes, vestidas en sus tradicionales tipoys.



Foto 35. Los dos hombres en el FESTIWETA, intentando mostrar vestimienta antigua. Fotografía de Christer Petersson.

La principal atracción ‘weenhayek esa noche fue un grupo de Capirendita presentando cantos antiguos. Dos hombres sacudíeron sus calabazas y cantaron de una manera muy tradicional. No cabe duda de que lo que presentaron era fundado en la tradición musical de su pueblo.

La parte más interesante para mí como antropólogo, sin embargo, fue la forma en que se vestían. He visto fotos de eventos recientes en las que los líderes ‘weenhayek han aparecido en lo que yo llamaría vestimienta “cuasi-tradicional”, pero esta fue la primera vez que los vi “en vivo.” Uno de los hombres, Gregorio Bautista, estaba vestido con un tipo de pantalones cortos hechos de fibras de caraguatá, muy al estilo de las *llicas* (bolsones). Parecían *muy* diferentes al taparrabo original hecho de piel de ciervo utilizados en el pasado.

La parte superior que él llevaba parecida a una polera, también era más similar a las bolsas que a las camisas tradicionales másculinas clásicas, usadas por los guerreros ‘weenhayek en el pasado. La gorra estaba hecha de lana y tejida en lugar de hecha a puntos, al igual que la vincha original de la cabeza. Tenía plumas, pero también borlas de lana poco ortodoxas. Por lo que yo podía ver, los discos de concha tradicionales habían sido sustituidos por más

grandes, y más visibles, discos — de plástico!

Posteriormente había varias otras actuaciones, pero éste se quedó en mi cabeza. De alguna manera se convirtió en un símbolo de la "re-etnificación" o el "etnoregenesis" de los "weenhayek. Algo claramente había ocurrido en el período de treinta años que yo podía supervisar. *El mataco del Gran Chaco*[225] definitivamente se había transformado en el 'weenhayek.[226]

8.7. Aspectos teóricos de etnogénesis y etnoregenesis

Toda la idea de "pre-etnicidad", y la formación de étnicidad (véase, por ejemplo Eriksen 1995:250-252), es decir, etnogénesis como tal, se basa en la noción de formación de identidad personal. De acuerdo con teorías populares, no existe la noción de "yo mismo" hasta que haya "el otro." Basándome en esto, he sugerido que la identidad étnica sólo aparece gradualmente, reemplazando las supuestas relaciones de carácter familiares a las no familiares con vínculos de carácter "afamiliales" a parientes más y más lejanos, y así sucesivamente "extraños." Conflictos, y la posterior afirmación de dicotomía, producen la idea de "nosotros" contra "ellos." (Alvarsson 1990:8)

El nombramiento de "los otros" (como algo distinto de "nosotros") constituye el inicio del etnogénesis. La evidencia de los 'weenhayek, que tradicionalmente llamaban a sus vecinos étnicos de la misma manera que llamaban a amigos 'weenhayek grupos *wikyi'* (Alvarsson 1988:62, 124), véase más arriba, sugiere que esta denominación puede inicialmente haber seguido patrones "familiares."

El proceso de "etnificación" tomó impulso cuando aparecieron los blancos. De repente había mayores diferencias culturales que las que habían experimentado antes. Probable curiosidad inicial sucesivamente fue reemplazada por conflicto y enemistad. La colonización llevó a la pérdida de tierras, derechos y, a través de la "Masacre de Algodonal" en 1915, a un pronunciado sentido de desamparo. Este sentimiento de derrota es similar a los "signos de impotencia y deficiencia" con que Gregory Bateson describe a los alcohólicos (1972:313). Esta visión repentina está estrechamente relacionada con una reorientación. Conclusiones se han

225 Fue así que llamé a mi tesis doctoral sobre este pueblo en 1987, y se publicó como Alvarsson 1988.

226 Las actividades continuaban muy en la misma manera al día siguiente, con exposiciones [poca asistencia] y ventas en el día y actuaciones musicales [mucha asistencia] por la noche.

extraído de esta nueva sabiduria y han sido aplicadas a la situación actual. Este fue probablemente el primer paso en lo que a veces se ha llamado “etno-pérdida.”

La “Primera fase de negación” implica una “Negociación de la identidad.” Mantenimiento del orgullo étnico ya no es auto-patente. El precio para mantener las tradiciones puede ser demasiado alto. Incluso puede costar la vida de uno. Así, el grupo étnico “negocia” su origen étnico. Se convierte en algo relativo. Los elementos más visibles son quitados, como usar la lengua ‘weenhayek o ropa tradicional en la calle.

Según algunas teorías, la continuidad cultural puede ser conseguida también a través de medios no convencionales, incluso contrarias a lo que la mayoría de los científicos sociales ya han pensado en el asunto. Segato ha demostrado como los collas del noroeste de Argentina eligieron *desetnificación* como su estrategia. En el caso mencionado, Segato afirma, desetnificación de la vida religiosa era una forma de luchar por una mejor posición dentro de la nación. (Segato 2003:187 ss). Los collas ganaron libertad de la opresión étnica mediante la transformación en una categoría religiosa en lugar de ser un grupo étnico. Esta estrategia, sin duda, era un factor latente en el “avivamiento ‘weenhayek “ en 1971.

En esa época, los ‘weenhayek se convertían oficialmente en “pentecostales”, sin conexiones étnicas. Pertenecían a la Iglesia “Asamblea de Dios”, al igual que miles de otros bolivianos. Extraoficialmente, sin embargo, crearon su propio tipo o forma de pentecostalismo que practicaban “en casa” — y, cuando estaban solos, sin los mestizos o los misioneros presentes, también en la iglesia. Oficialmente se predicaban y cantaban en español, inoficialmente, sin embargo, oraban y testificaban en ‘weenhayek. Por lo tanto, esto podría ser uno de aquellos incidentes en las cuales personas, un individuo o una sociedad entera, en una situación de cambio elige una alternativa que no es culturalmente aceptada, según Hannerz: “Ofreciéndose una elección [...] un pueblo, bajo ciertas circunstancias, no necesariamente opta por lo que es pertinente a su cultura.”[227] (Hannerz 1991:4).

La intención, consciente o inconscientemente, todavía puede ser continuidad cultural. Por lo tanto, esta estrategia puede ser etiquetada como “[re]génesis étnica *encubierta*.” A diferencia del paralelo *abierta*, este proceso se caracteriza por “cambio de código”, es decir, un cambio entre una actitud abierta, incluyendo el uso de la lengua oficial y costumbres reconocidas,

227 El texto original en inglés dice: “Presented with a choice [...] people may under some circumstances not opt for what may have seemed to be their culture” (Hannerz 1991:4).

así como el uso encubierto de la lengua local y el comportamiento cultural oculto, pero estandarizado. El término, cambio de código, ha sido tomado de la socio-linguística donde se refiere sólo a la lengua. En mi terminología, es utilizado para denotar también el comportamiento, (cf. Heller 1988). Esto significa que podemos tener un cambio de código *momentáneo* que es contextual, es decir, geográfico o semántico, así como un cambio de código retrasado, como cuando un método de curación no funciona y el enfermo prueba un método nuevo en el campo cognitivo opuesto.

A su debido tiempo, estos dos campos pueden encontrarse, acercarse, hacer intercambios, y por último unirse en un proceso que yo llamo *fusión* (Alvarsson 2003a: 55). El resultado final de esta fusión puede ser una cosmología más compleja que lleva sus rasgos básicos del punto de vista cosmológico anterior de los receptores, pero que se complementa con versiones idiosincrásicas de algunas de las principales características de la nueva cultura o nueva religión que sean compatibles con la cultura local.

No fue sino hasta la década de 1990 que podemos ver pruebas de "étnico[-re-]génisis abierta." En ese momento, esto fue posible, y podía considerarse como una estrategia cultural válida para los 'weenhayek, debido a varios cambios de actores exteriores en el entorno socio-cultural. Ahora, extranjeros no-misioneros, es decir, empleados de ONG,s y consultores, podían reforzar las tendencias hacia un renacimiento cultural. Este se mostraba abiertamente por el uso oficial del 'weenhayek por escrito, en las ceremonias, etc, así como el uso de trajes tradicionales o cuasi- tradicionales (véase más arriba). Desde la perspectiva de la teoría del sistema batesoniano (1972), este flujo de información nueva en el sistema cambió tanto a los actores (los 'weenhayek) como a "los otros" (los mestizos y los criollos). Una de las expresiones de Bateson nos puede ayudar a entender esto: "el sistema mayor — el hombre *más* el medio ambiente" (1972:317; la cursiva es de Bateson). Yo interpreto esto como "el hombre más su sociedad, más la sociedad que lo rodea," por ejemplo, el estado-nación, así como las agencias multiculturales, las empresas transnacionales, etc.

Además, Segato sostiene: "elección de creencia es, en la misma manera, selección de compañeros, hacer alianzas, y búsqueda de identidad con un grupo contratado de otros, fortaleciendo al mismo tiempo, en términos simbólicos, una oposición a la identidad social de los que no son parte de ella."[228] (2003:21).

---

228 El texto original en inglés dice: "choosing belief is, by the same token, selecting companions, making alliances, and seeking identity with a contracted group of others, while

8.8. Un comentario final

Después de la desetnificación, a raíz de la desgracia en huellas de la Guerra del Chaco, surgió obviamente una re-etnificación gradual entre los 'weenhayek. La primera fase, sin embargo, desde el establecimiento de la Misión Sueca en 1949, al cambio en la política de la Misión en 1975, se caracterizó por la abolición de "características matacas" tradicionales. El mataco nuevo podía formarse sólo por la adopción del cristianismo y por dejar la *vida vieja* y todo lo relacionado con ella. Debido a esta fase intermedia es pertinente hablar no sólo de "re-etnificación", sino también de un etnoregenesis. Cuando las ONG,s y el Gobierno de repente se interesaron en apoyar a los "pueblos indígenas" en la década de 1990, la antigua identidad "mataca" nunca fue renovada. En cambio, una nueva identidad 'weenhayek se formó como resultado de la situación transformada. A través de los programas de educación y cultura de la Misión Sueca, estaban bien preparados para este cambio, y ellos mismos se encargaron de ella.

De haber sido avergonzados de su herencia cultural antigua, ahora poco a poco iban cambiando la actitud hacia ella. Esto fue en parte, estoy seguro, un proceso natural de nostalgia, buscándose las raíces en un mundo cambiante, similar a las sociedades de folklore locales en Europa. En parte también era una reacción típica de cazadores y recolectores oportunistas. Nuevas actitudes y nuevas posibilidades de apoyo económico de repente resultó 'políticamente correcto' ser un *indígena*, un amerindio.

En todos estos giros superficiales es importante no olvidar que durante todos estos cambios, siempre ha habido una fuerte corriente subterránea de continuidad cultural, en absoluto, o muy poco afectada por la obra misionera. Aquí he puesto "etnogénesis" entre comillas porque creo que también hay una continuidad cultural, no afectada por festivales culturales. La gente recolecta, caza y pesca como siempre lo han hecho. Los ancianos todavía conocen la literatura oral 'weenhayek impresionante y algunos de los líderes jóvenes sólo tienen que pensar en una *abuela* o en un *abuelo* para recordarse de una gran parte de su "cultura tradicional."

Las razones por lo que la transformación fue tan exitosa y por qué hubo un festival cultural en 2004, una máxima visualización del orgullo cultural, sin embargo deben buscarse en otros factores externos. El nuevo *capitán grande*, Federico Salazar, es casado con una periodista criolla, con habilidad e interés en organizar eventos de medios de comunicación. Un gran número

---

building up, in symbolic terms, an opposition to the social identity of those who are not part of it." (Segato 2003:21).

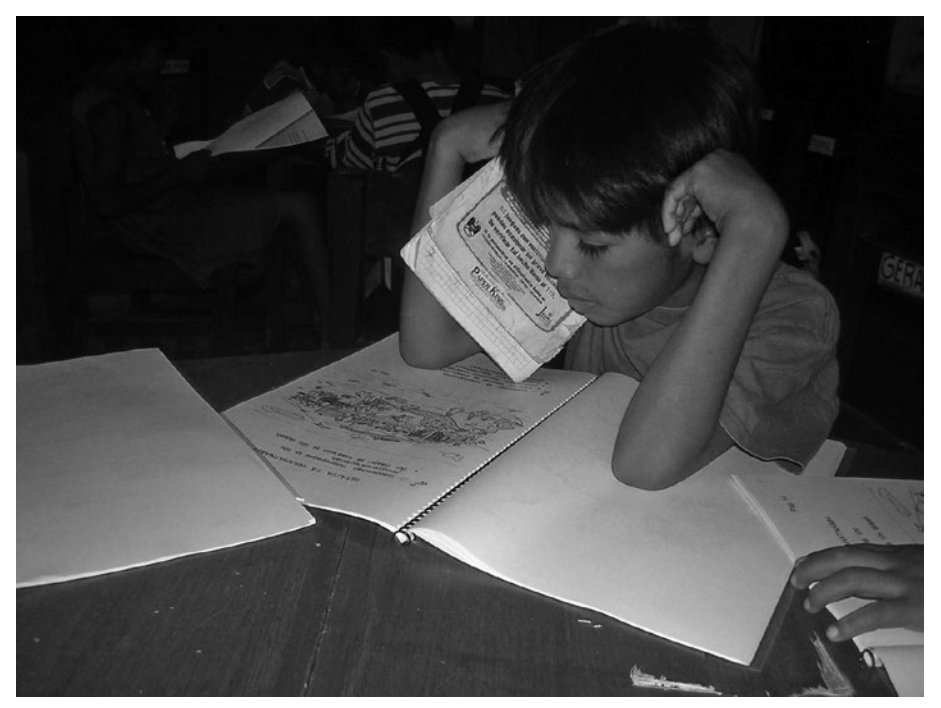


Foto 36. Muchacho 'weenhayek en la escuela, estudiando una cartilla culturalmente adaptada. Tuunteyh 2005.

de líderes 'weenhayek han sido invitados a otros festivales culturales en Bolivia. En estos festivales todos los grupos étnicos han llevado sus señas de identidad, sus símbolos étnicos.

Entre los 'weenhayek casi todos estos símbolos habían sido eliminados en el proceso de desetnificación. Por lo tanto, experimentaban un vacío cuando se reunían con "los otros", como ellos lo percibían, grupos culturalmente mejor equipados. Los nuevos símbolos étnicos tuvieron que ser inventados (o reinventados) — y en este contexto, la única obra antropológica disponible sobre los 'weenhayek, llegó a tener una influencia desproporcionada. Durante la FESTIWETA, el *capitán grande*, incluso la mencionó durante su discurso inaugural como "la base de este festival."

Esta situación era, por supuesto, algo inusual para este autor, al igual que lo sería para la mayoría de los antropólogos clásicos. Esta tradicional "intocabilidad" de un científico extranjero está cambiando rápidamente, sin embargo. La mayoría de las obras académicas se están haciendo bien conocidas en todo el mundo a través del internet. Al mismo tiempo, en muchos lugares de todo el mundo, las minorías étnicas están en búsqueda de símbolos étnicos que hoy sólo se encuentran en las monografías etnográficas

o en artículos. Y se vuelven cada vez más buenos en encontrarlos. Así, los antropólogos se convierten en colaboradores principales en casos de etnogénesis, así como en etnoregenesis.

Capítulo 9

Educación ‘weenhayek en el siglo XXI

Como hemos visto en el esquema y en el contenido presentados en este trabajo, es la firme convicción del autor de esta obra que crianza, socialización, idioma, cultura y educación van de la mano. No es recomendable, aunque es teóricamente posible, separar estas entidades entre sí, ni al estudiarlas, ni en el diseño de una forma adecuada de educación. En el mejor de los mundos se las consideran como entidades de igual importancia. (Cf. 1991:75 Pelissier). Este enfoque holístico es común en la antropología cultural, pero con frecuencia olvidado en otros tipos de estudios de estos fenómenos.

Un enfoque algo más reciente es el equilibrio y la interactividad de enculturación y de aprendizaje de lenguas, usando el conocimiento de enculturación para entender la adquisición de lengua y el empleo de experiencia de aprendizaje de idiomas para entender el proceso de enculturación. Este “enfoque de lengua y socialización” puede ser visto como un aspecto teórico subyacente para la mayoría de lo que se está ejecutando en este proyecto (ver Schieffelin y Ochs 1986:183; Pelissier 1991:83). Como hemos visto anteriormente, el uso de la lengua como una llave a fenómenos culturales, e incluso a la epistemología ‘weenhayek, ha sido muy importante.

Una perspectiva secundaria es la de enculturación y aprendizaje de lenguas como procesos interactivos, una oscilación entre la importancia de “estructura” y “agencia” (cf. Berger y Luckmann 1966).[229] Para alcanzar esta perspectiva, métodos de observación participativos y entrevistas con niños son importantes herramientas metodológicas.

Estudios de este tipo suelen contener algún tipo de juicios de valores. El problema global para el presente estudio ha sido establecer criterios interculturales que son válidos para el niño ‘weenhayek expuesto al sistema, para el adulto ‘weenhayek trabajando dentro de ello, para las autoridades

229 Los términos en inglés son ‘structure’ y ‘agency’.

educativas en La Paz (y, posiblemente, Buenos Aires) , así como para mis colegas académicos en Bolivia, Argentina y el resto del mundo occidental. El resultado final es negativo. Esto no parece factible.

Los llamados "hechos", que establecen algo numérico, generalmente son tomados como criterios neutrales para juicios de valores. Tenemos dos ejemplos anteriores: a) Antes de 1950 ningún 'weenhayek en Ho'o'yo '/ Algarrobal tenía algún tipo de educación formal; b) En 2006, el estudiante 'weenhayek número cien recibió su diploma de bachiller. Si usamos estos dos datos numéricos, una conclusión podría ser que "en sólo cinco décadas, los 'weenhayek han pasado de un pueblo que no tenía ninguna educación, a un pueblo donde más de un 3% tiene educación secundaria." En un vocabulario occidental, e interpretado con valores del Occidente orientados al progreso, esto podría interpretarse como un éxito verdadero.

Sin embargo, si tomamos el punto de vista de un 'weenhayek anciano, mujer u hombre, que conoce el medio ambiente del Gran Chaco como su propio bolsillo, que conoce los cambios a menudo bruscos en las condiciones climatológicas (más a menudo característicos también para las economías occidentales), la conclusión puede ser la contraria. ¡Ahora tenemos al menos 3% de la población que no será capaz de contribuir de manera sustancial si hay una crisis y otra lucha por la supervivencia!

(Personalmente, no pretendo que una de estas dos perspectivas sea más correcta que la otra, ni que ambas estén correctas o equivocadas. Estos son sólo algunos ejemplos que demuestran lo complicado que el proceso de evaluación es, y tiene que ser).

Otro enfoque, al cual quiero aferrarme en lo siguiente, es tomar las actuales condiciones sociales como una forma de hecho y discutir posibles adaptaciones. En su artículo sobre "Minority Rights in Education" ("Derechos de minorías en la educación") (2003), la experta en derecho internacional Sia Spiliopoulo Åkermark discute los derechos legales de las minorías étnicas. Un conjunto de condiciones que ella enfoca se encuentra en la "Observación general Nº 13" sobre el derecho a educación, producido por el *Comité de las Naciones Unidas para Derechos Económicos, Sociales y Culturales.* Ese "comentario", señala cuatro rasgos que deben caracterizar todas las formas de educación. *"disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad* y *adaptabilidad.* Cada una de estas características, y quizás, en particular, las dos últimas, son de gran importancia para las minorías (2003:25).

La aplicación de estos cuatro criterios para la educación bilingüe 'weenhayek proporciona una mejor base para una evaluación neutral: "escuelas 'weenhayek ya están *disponibles* en todas las comunidades locales,

todas las escuelas están *accesibles* para los niños 'weenhayek, y, la educación está *aceptable* para los niños y sus padres: Boberg et al. concluyen que "El hecho de que los niños asisten regularmente en la escuela indica que los padres por lo menos no son negativos"[230] (1994:21).

El último criterio es más difícil: ¿es la educación bilingüe 'weenhayek realmente *adaptada* a las necesidades del pueblo? ¿Es "pertinente, culturalmente apropiada y de buena calidad"? ¿Es "flexible como para adaptarse a las necesidades de sociedades en procesos de cambio"?[231] (Spiliopoulo Åkermark 2003:25). Gran parte implica que es relevante para la situación social, culturalmente apropiada y es de buena calidad pedagógica, sobre todo si se compara con las escuelas locales mestizas. Si es lo suficientemente flexible para adaptarse a los cambios en la sociedad, sin embargo, sólo la historia puede decir.

9.1. Contexto socio-político

Como hemos visto, el contexto socio-político de la educación 'weenhayek ha cambiado dramáticamente durante el último siglo. En el comienzo del siglo XX, los 'weenhayek estaban amenazados por persecución, colonización (interna) y etnocidio. En la década de 1950, enfrentaban educación occidental "colonial " que, de no haber sido por su falta de eficacia, podría haber transformado a los 'weenhayek en un grupo ladino o mestizo.

En la década de 1970, había tendencias divergentes y contradictorias: el aumento de influencia externa y de movimientos indigenistas nacientes. La posición alterada de la MSLB también era muy importante. En la década de 1980, la reforma bilingüe, la formación inicial de maestros 'weenhayek, el apoyo a jóvenes estudiantes de secundaria, fomentaban tanto integración en la sociedad boliviana como una creciente auto-conciencia. En la década de 1990, esto dio lugar a una fuerte tendencia de etnoregenesis.

Todavía en la década de 1970, la escuela implicaba un sentido de fracaso personal para los estudiantes 'weenhayek. Las experiencias de una escuela extraña durante esa década, provistas por el líder educativo anteriormente mencionado (ver 5.5.), ejemplifican la presión sobre cada estudiante, y el

---

230 El texto original en sueco dice: "Det faktum att barnen faktiskt kommer till skolan regelbundet tyder på att föräldrarna i alla fall inte är negativa till skolan" (Boberg et al. 1994:21).

231 Las dos expresiones originales en inglés dicen: "relevant, culturally appropriate and of good quality" y "flexible so it can adapt to the needs of changing societies" (Spiliopoulo Åkermark 2003:25).

castigo que el estudiante experimentaba al enfrentarse con el sistema.

Harker y McConnochie, al estudiar los aborígenes de Australia y los maorí de Nueva Zelanda, también discuten el "fracaso" de los estudiantes en este tipo de sistema. Curiosamente, *no* culpan a los niños, pero el propio sistema escolar. Muchos detalles en su presentación son en manera alarmante similares a los del Gran Chaco:

> Cuando educación escolar ha sido ofrecida, niños aborígenes y maoríes rara vez han actuado tal como los profesores europeos habían deseado. Esto ha sido ampliamente interpretado como una falta individual por parte de los niños, y en varias ocasiones ha sido atribuido al efecto inevitable de pertenecer a una especie inferior, así como a la influencia perniciosa de los padres, genéticamente determinados coeficientes intelectuales bajos, y a deficiencias del ambiente del hogar. Raras veces el fracaso ha sido atribuido a las insuficiencias de la educación impartida, a la naturaleza discriminatoria de la sociedad, o a la resistencia activa de las comunidades aborígenes y maoríes a la destrucción cultural implícita en muchos de los programas educativos. - - - *educar es una actividad política.*[232] (Harker & McConnochie 1985:18, el énfasis es mío).

Lo que se explica claramente en esta cita es que, independientemente de su origen intencional, ¡educación siempre es una declaración política! En las escuelas "coloniales", la educación era una forma de borrar las diferencias lingüísticas y culturales de Bolivia. Hoy en día, integración *y* preservación de la cultura son dos palabras claves, posiblemente internamente incompatibles, para la educación bilingüe entre los 'weenhayek. Una vez más, esta es una declaración política, pero con menos consecuencias claras.

A pesar de la existencia de la educación bilingüe y que maestros 'weenhayek han eliminado la mayoría de las razones de sentimientos de los niños de angustia y fracaso, el choque cultural no ha pasado todavía.

232 El texto original en inglés dice: "When schooling has been provided, Aboriginal and Maori children have rarely performed the way their European teachers would wish them to. This has been widely interpreted as individual failure on the part of the children, and has been attributed at various times to the inevitable effect of belonging to an inferior species, as well as the pernicious influence of parents, genetically determined low IQs, and the inadequacies of the home environment. Rarely has the failure been attributed to the inadequacies of the education provided, to the discriminatory nature of society, or to the active resistance of Maori and Aboriginal communities to the cultural destruction implicit in many of the educational programmes. - - - educating is a political activity." (Harker & McConnochie 1985:18).

Es cierto que niños 'weenhayek ahora "producen" mucho mejor en la escuela, especialmente durante los primeros tres grados. Pero los malos resultados pueden volver en otras circunstancias, por ejemplo, cuando niños 'weenhayek se mezclen con niños criollos y mestizos en el grado cuatro, o, cuando comiencen la escuela secundaria y dejen el ambiente seguro en la *Escuela 'Weenhayek.*

Como hemos señalado anteriormente, la nación de Bolivia ha pasado por algunos cambios radicales durante las últimas décadas. En 1991 hubo un cambio hacia la educación bilingüe y en 1994 el país cambió su constitución para reconocer que es "multiétnico" y "multicultural" (véase el punto 6.4.). A raíz de esta reorientación política, la nueva reforma educativa dió lugar a un refuerzo de las bases para la educación bilingüe y el plan de estudios ya existentes entre los 'weenhayek.

Cuando una de los líderes del proyecto bilingüe, Dominguina Ayala, comparó la situación boliviana con la de la Argentina en 1998, afirmó que: "¡La nueva reforma educativa en Bolivia nos ha favorecido mucho!" Por lo tanto, el contexto político no puede ser ignorado. Cuando Jon Todal analiza los efectos de la política noruega sobre la situación de la lengua sami, afirma que: "Hemos visto que el fortalecimiento de la lengua sami en el micronivel se llevó a cabo *al mismo tiempo* que el Gobierno Noruego radicalmente cambió su política lingüística para con el pueblo sami."[233] (2003:125 Todal, el énfasis es mío.) En una perspectiva histórica, esta conclusión puede ser tan válida para la situación de los 'weenhayek.

9.2. Contexto pedagógico

Entre los 'weenhayek, la discusión sobre qué método pedagógico a elegir para las escuelas bilingües, resultó en la decisión de iniciar en la lengua vernácula y usar esta como el único medio de instrucción para los tres primeros años, y, sucesivamente, y introducir el español como lengua extranjera. Este primer período de tres años, así como el siguiente, enseñados por profesores de habla español, puede ser comparado con el concepto pedagógico del "programa de inmersión." El lingüista Kendall A. King, evalúa este tipo de enfoque en la siguiente manera:

---

233 El texto original en inglés dice: "We have seen that the strengthening of the Saami language at the micro-level took place *at the same time* as the Norwegian government radically changed its language policy towards the Saami people." (Todal 2003:125, my emphasis).

> Los mejores entre éstos son los programas de inmersión de lenguas de segundo lugar en los que se utilizan la lengua meta, tanto formalmente como medio de instrucción de contenido, como de manera informal como lengua de conversación y de actividades extra-académicas. Programas de inmersión se han demostrado ser "muy superiores a modelos más tradicionales en la enseñanza de una segunda lengua", mientras que simultáneamente también son exitosos en la transmisión de contenidos académicos.[234] (King 2003:162).

Citando a D. B. Stiles, que más tarde llega a la conclusión de que cada uno de los programas exitosos de los cuales escribe en 1997, tiene "un plan de estudios elaborado que combina la lengua indígena y la instrucción cultural"[235] (King 2003:163). El *contenido culturalmente relevante* en el currículum 'weenhayek por tanto, a mi juicio, determinará la segunda dimensión necesaria para el "éxito" en términos de King. Siempre hay que tener en cuenta que la influencia occidental tiene la ventaja en casi todas las situaciones educativas, por su tradición larga de educación. Es difícil para un maestro indígena soportar o resistir "nuevos métodos pedagógicos", anunciados y difundidos por autoridades locales, regionales o nacionales.

También hemos visto que escasez económica y falta de motivación de afuera pueden resultar en regresión pedagógica. Esto no es el resultado de una falta de creatividad. Durante la infancia, esos profesores eran personas creativas. Como se indica en 7.4. anteriormente, sin embargo, el impacto del tiempo de estudios propios de un maestro en realidad puede ser más fundamental de lo que él o ella haya aprendido en su edad adulta. Cuando impulsos externos y animación disminuyen, el profesor puede "retroceder."

Es pedir mucho que los maestros bilingües, actuando solos, estarían capaces de mantener y desarrollar métodos pedagógicos de alta calidad a la vez que enfrentan a las diferentes influencias culturales siempre presentes en el aula (cf. Grima 2003:61). Creo que algún tipo de red transnacional, transmitiendo o intercambiando experiencias de educación entre otros

234 El texto original en inglés dice: "Top among these are second language immersion programmes in which the target language is used both formally as the medium of content instruction, and informally as the language of conversation and extra-academic activities. Immersion programmes have been shown to be "vastly superior to more traditional models of second language teaching" while concomitantly being equally successful at transmitting academic content." (King 2003:162).

235 El texto original en inglés dice: "developed curriculum that combines indigenous language and cultural instruction" (King 2003:163).

grupos minoritarios, sería muy necesaria para una situación de estabilidad continua.

9.3. Contexto estructural

Ahora que el pueblo ‘weenhayek tiene un razonable, o incluso buen sistema de educación bilingüe, y que los indígenas mismos se han convertido en sus propios maestros, esto, sin embargo, no garantiza un buen resultado. Al igual que los maoríes o los niños aborígenes en el estudio de Harker y McConnochie, los niños ‘weenhayek se enfrentan con el sistema educativo “de profesores individuales en aulas individuales dentro de escuelas específicas.” Y, después de haber llegado hasta ahí, “la retórica rara vez coincide con la realidad.”[236] (1985:88). No todos los maestros son tan dotados como Inés Sánchez en los extractos anteriormente relatados (véase 7.1.). No todos los maestros son tan ambiciosos como Dominguina Ayala, etc.

Uno de los peligros evidentes de escuelas como instituciones, es que reciban una posición dominante. Harker y McConnochie desarrollan este tema y nos ofrecen una comparación con autoridades tradicionales, muy válida también para las condiciones en el Chaco:

> En la mayoría de las culturas tribales ninguna institución única en sí cumple con las necesidades educativas del grupo. La alternativa para la mayoría de las instituciones en aquellas culturas es participar en la reproducción de la cultura en la próxima generación. - - - Todas las culturas tienen un medio por el cual sus conocimientos y sistemas de creencias son transmitidas a la siguiente generación — todos preparan a sus jóvenes para la vida como ellos la conocen.
>
> En sociedades multiétnicas de orientación occidental, la educación escolar (como forma concreta de enseñanza) es vista como superior a muchos otros tipos de socialización, las que en algunos casos incluso pueden ser considerados como disfuncionales respecto a educación — de ahí el esfuerzo por proporcionar programas de “compensación” o “enriquecimiento” para minorías étnicas motivadas por el hecho de que la socialización no es suficiente. La educación en sociedades occidentales también es lineal, lo que implica progreso a través de los cursos y fuera

236 Las dos expresiones originales en inglés dicen: “by individual teachers in individual classrooms within particular schools.” y “the rhetoric rarely matches up to the reality” (Harker & McConnochie 1985:88).

> de la comunidad local — lejos de los confines de la socialización local hacia un mundo más amplio. En las culturas tribales, un modelo circular es más adecuado con socialización y educación íntima — y mutuamente reflejándose y reforzándose, resultando en modelos de reproducción muy estables a través de las generaciones.[237] (Harker & McConnochie 1985:36-37).

Más tarde siguen resumiendo las tres funciones principales que estas autoridades tienen en la transmisión de la cultura de una generación a la siguiente. Ellas son:

> 1. introducir a los niños en su herencia cultural;
> 2. desarrollar su potencial como individuos, y,
> 3. proporcionarles las habilidades necesarias para su papel en la sociedad.[238] (Op. cit.:37).

Si la educación escolar socava este tipo de transmisión, de alguna manera tiene que ser compensada. Durante los primeros años, ancianos 'weenhayek fueron invitados a visitar a los alumnos del tercer grado en Tuunteyh/ Villa Montes una vez a la semana para "transmitir" sus conocimientos culturales. Pero los niños tenían poco entusiasmo y los profesores eran difíciles de convencer. Veían pocos beneficios de esta actividad. Fracasó y fue eliminada y no ha vuelto.

---

237 El texto original en inglés dice: "In most tribal cultures no single institution meets the educational needs of the group. The alternative is for most institutions in such cultures to be involved in the reproduction of the culture in the next generation. - - - All cultures have a means whereby their knowledge and belief systems are transmitted to the next generation — they all prepare their young for life as they know it. // In Western-oriented multi-ethnic societies, schooling (as embodiment of education) is seen as superior to many kinds of socialization, which in some instances may even be regarded as dysfunctional for schooling — hence the effort to provide 'compensatory' or 'enrichment' programmes for ethnic minorities on the grounds that their socialization is inadequate. Also schooling in Western societies is linear, implying progress through the grades and out of the local community — away from the confines of local socialization into a wider world. In tribal cultures, a circular model is more appropriate with socialization and education closely mirroring and reinforcing one another, leading to very stable patterns of reproduction across generations." (Harker & McConnochie 1985:36-37).

238 Las frases originales en inglés dicen: "1) introducing children into their cultural inheritance; 2) developing their potential as individuals, and, 3) providing them with the skills necessary for their roles in society." (Harker & McConnochie 1985:36-37).

Creo que este es un problema notable en el complejo de toda la escolaridad. Puedo bien entender que un anciano o una anciana tenga problemas para encajar al llegar a una escuela que, a pesar de todo, es una estructura muy occidental y modernista. Y si el visitante no se siente cómodo, tampoco los estudiantes lo son.

Como hemos señalado en repetidas ocasiones anteriormente, es imposible afirmar que la educación es *en todo* buena, ni siquiera la educación bilingüe. Michael Krauss, por ejemplo, un experto en lenguas en peligro, sostiene que programas escolares "pueden hacer *más daño que bien*, en la medida en que trasladen la responsabilidad de transmitir el idioma del hogar, donde todavía es posible, a la escuela, en el mejor de los casos como una alternativa pobre"[239] (1998:15, el énfasis es mío). Una vez más, equiparo procesos lingüísticos con los culturales, ya que creo que no pueden ser separados. Si no hay transmisión contínua en casa o en la sociedad 'weenhayek en general, entonces la escuela no puede compensar esa pérdida. La única posibilidad es, probablemente, ofrecer tiempo y espacio para actividades tradicionales, como yo en mi niñez en Suecia en los años 1950 y 1960 tenía "vacaciones de papa", es decir, días libres, precisamente para ayudar a nuestros padres a cosechar las papas.

Una vez más, considerando las condiciones sociales actuales, la escuela es la única estructura o autoridad posible donde la lengua y la cultura pueden ser comunicadas de manera eficientes. Cuando se enfrenta un colapso de las actividades tradicionales, un aumento de exposición en los medios de comunicación, el uso más frecuente del internet, etc "la escuela es un contexto crítico para la comunicación de la lengua"[240] (Huss, Grima y Rey 2003:4). Todos los demás esfuerzos fracasarán. Es muy posible que la escuela necesita ser complementada. Sin embargo, todavía necesitamos la escuela.

9.4. Consecuencias epistemológicas

> [Tiene que haber] "congruencia cultural entre las escuelas y el hogar, la educación bilingüe, los modos de educación, [y] los métodos apropiados

239 El texto original en inglés dice: [Programas escolares] "can do *more harm than good*, insofar as they shift the responsibility for transmitting the language in the home, where it is still possible, to the school, at best such a poor alternative" (Krauss 1998:15, my emphasis).

240 El texto original en inglés dice: "school is a critical context for language communication" (Huss, Grima & King 2003:4).

para el estudio de los fenómenos educativos”[241] (Pelissier 1991:75)

Cuando estudiamos “modos de educación,” es obvio que la instrucción formal tradicional y la educación escolar no son idénticas ni sustituibles entre sí. Como ya hemos visto, se diferencian en carácter, la tradicional es más “no-verbal,” “conservadora” y “circular”, mientras que la educación escolar es más “verbal,” “creativa,” y “lineal.”

Si bien las actividades tradicionales están estrechamente integradas con el mundo de vida de una persona y sus actividades diarias, la educación escolar es ajena a esas y se lleva a cabo en otro lugar, ajeno a los estudiantes, pero aún más a los padres. (Cf. Pelissier 1991:87-88). Esto conduce a una situación donde la escuela toma el lugar de la instrucción formal tradicional, antes de las informales.

Sin embargo, la escuela también quita tiempo de la enseñanza informal, la que de alguna manera está socavando. Esto toma especial relieve con el calendario escolar adaptado, que entró en vigencia en 1999. Después de este cambio, los niños están más expuestos a la pesca que antes — pero menos por ejemplo, para la caza y la recolección, actividades de temporada que no se llevan a cabo durante el periodo de pesca. Así, los niños de hoy llegan a conocer poco acerca de las habilidades de la caza y las chicas poco de la recolección tradicional, ambas actividades esenciales para sobrevivir la “pobre” temporada si no hay empleos o trabajos eventuales disponibles.

La disminución en tiempo y espacio para enculturación tradicional, con toda seguridad, también tendrá efecto sobre la transmisión de la tradición oral, transferida de generación en generación. Esta era una habilidad verbal de alto prestigio que transmitía cualidades artísticas y literarias a través de los mitos y cuentos que se contaban. Además, estos han sido de “extraordinaria importancia en que la tradición oral eclipsa todo lo demás en su cultura espiritual - - - [estos] simplemente cubre todas condiciones y prácticas en la vida”[242] (Fock 1982:29).

Una vez más, estoy de acuerdo con Harker y McConnochie que “así alfabetización, no es sólo una habilidad técnica. No podemos describir el proceso de desarrollo de la alfabetización en una cultura analfabética como

241 El texto original en inglés dice: [There must be] “cultural congruence between schools and home, bilingual education, modes of education, [and] methods appropriate to the study of educational phenomena.” (Pelissier 1991:75).

242 El texto original en inglés dice: “extraordinary importance in that oral tradition overshadows all else in their spiritual culture - - - [it] quite simply covers all conditions and practices in life” (Fock 1982:29).

una cuestión de enseñar a leer y escribir a los niños. Junto con la escritura, la alfabetización introduce una manera totalmente nueva de ver y pensar del mundo — una base epistemológica nueva. Las ramificaciones de este cambio son extensas."[243] (1985:76).

Nos guste o no, no es posible ignorar la diferencia fundamental en cuanto a carácter y *calidad* entre las dos formas. Mientras que la educación moderna es más instructiva y proporciona un modelo de papel positivo para el estudiante, la pedagogía tradicional 'weenhayek, por ejemplo, prefería un modelo de papel negativo que incluía el humor local. Este último, creo, también fomentaba otro tipo de creatividad.

El resultado cultural de estos cambios en la epistemología sólo puede remediarse mediante un currículo adaptado a la cultura. Si esto no se hace, Harker y McConnochie advierten de las consecuencias de:

1. Intentos de modificar deliberadamente la base epistemológica de la cultura mediante la introducción de modelos extraños de explicación y conocimiento.
2. Introducción de un conjunto de estrategias de enseñanza que tienen poca relación con las estrategias tradicionales, y que implica una forma muy diferente de conocimiento.
3. Introducción de conflicto entre los procesos de socialización realizados por la comunidad, y los procesos educativos realizados en la escuela. Este conflicto tiene el efecto de debilitar el impacto de ambos procesos, y de crear disonancia cognitiva y confusión en los niños.
4. Utilizando un currículo oculto que presenta un mundo alternativo al niño, a través de suposiciones acerca de la organización temporal y espacial de la escolarización, la estructura y naturaleza de la autoridad, la naturaleza de las relaciones interpersonales en la escuela, y el papel de los pueblos aborígenes en todo esto.[244] (Harker

---

243 El texto original en inglés dice: "literacy, then, is not just a technical skill. We cannot describe the process of developing literacy in a non-literate culture as a matter of teaching reading and writing to the children. Along with writing, literacy introduces *a whole new way of looking at and thinking about the world* — a new epistemological base. The ramifications of such a change are extensive." (1985:76).

244 El texto original en inglés dice: "1. Attempts to deliberately modify the epistemological base of the culture by introducing alien models of explanation and knowledge. // 2. Introducing a set of teaching strategies which bear little relationship to traditional strategies, and which imply a quite different form of knowledge. // 3. Introducing conflict between the socialization processes undertaken by the community, and the educational processes

y McConnochie 1985:51).

Cualquiera de estas acciones puede poner en peligro la continuidad cultural en el grupo. En conjunto, el efecto es devastador. Educación occidental es probablemente inevitable, pero su aplicación será determinante para la supervivencia no sólo de la lengua ‘weenhayek, pero también la epistemología ‘weenhayek — y por tanto todo el complejo cultural en conjunto.

La mayoría de los eruditos coinciden en que un tal colapso cultural sería pernicioso, no sólo a la cultura en su conjunto, sino a todos y cada uno. A la luz de una globalización en aumento, vemos una necesidad creciente de localidad, de identidad, y de historias que ofrecen explicaciones y razones a las diferencias particulares. Hemos tomado nota de que los pueblos matacos, en general, y los ‘weenhayek, en particular, aún poseen estas facultades y recursos (Fock 1982:29) necesarias para todos los seres humanos donde “historias sin duda juegan un papel”[245] (Hymes 2000:667).

Después de haber alzado estas señales de advertencia, es, después de todo, asunto de los ‘weenhayek de decidir. La globalización es un hecho. Es inevitable. Niños ‘weenhayek aprenden nuevas alternativas culturales a través de televisión, discos, dvds, y el internet. La “cintura desnuda de la MTV” de la niña, mencionada anteriormente, es sólo uno de los primeros signos de que este pueblo se está globalizando. Ninguna etnoregenesis en el mundo puede cambiar eso.

Es fácil llegar a ser románticos acerca de la igualdad entre cónyuges, la democracia acéfala, ausencia de violación, crianza de hijos a modo “dejar pasar” (*laissez faire*), ausencia de la intimidación y agresión entre los niños, sexualidad “natural” sin inhibiciones, una actitud que el adulterio es “impropio de un hombre” (Métraux 1946:321; Henry y Henry 1974:66, 69, 77) o que “los rasgos de comportamiento que, en nuestra sociedad, llevan a un padre atento a considerar a un niño en necesidad de atención psiquiátrica, o bien no se producen o se pasan por alto”[246] (op. cit.:70). En

undertaken in school. This conflict has the effect of weakening the impact of both processes, and of creating cognitive dissonance and confusion in the children. // 4. Utilizing a hidden curriculum which presents an alternative world to the child, through assumptions about the temporal and spatial organization of schooling, the structure and nature of authority, the nature of interpersonal relationships with the school, and the role of Aboriginal people in all of this.” (Harker & McConnochie 1985:51).

245 El texto original en inglés dice: [Donde] “stories surely play a part” (Hymes 2000:667).

246 El texto original en inglés dice: “the behavior traits which, in our society, lead a thoughtful parent to consider a child in need of psychiatric care, either do not occur or are

su lugar tenemos una imagen de niños que son "amables, francos y de buen humor." (Hanke 1939:196).

No hay, sin embargo, valor inherente en el romanticismo cultural. Los modos de vida que una vez existían no van a volver. Es la moderación entre lo global y local que determinará el resultado. ¿Habrá todavía una "mente forrajea" o una "educación libre" en el próximo siglo? ¿Habrá todavía una lengua 'weenhayek? ¿O los 'weenhayek tendrán que pasar por los mismos errores que nosotros, antes de encontrar las soluciones que todavía estamos buscando?

---

ignored" (Henry & Henry 1974:70).

Apéndice 1. Asistencia escolar anterior entre los pobladores de algarrobal en 1982 y 1984

(Nacidos / 1906–1975)

Nacido año:	*M/H:*	*M/H: No escuela*	*M/H: 1año*	*M/H: 2años*	*M/H: 3años*	*M/H: > 4años*
06–15 M.	0	0	-	-	-	-
06–15 H.	4	4	-	-	-	-
16–25 M.	3	3	-	-	-	-
16–25 H.	2	2	-	-	-	-
26–35 M.	2	2	-	-	-	-
26–35 H.	4	4	-	-	-	-
36–45 M.	5	5	-	-	-	-
36–45 H.	8	5	1	1	1	-
46–55 H.	8	7	-	1	-	-
46–55 H.	9	8	-	1	-	-
56–65 M.	14	4	1	8	1	-
56–65 H.	10	-	2	4	1	3[247]
66–75 M.	12	3?	2	4	3	-
66–75 H.	12	4?	1	1	2	4[248]
Resumen M:	*44*	*24*	*3*	*13*	*4*	*0*
Resumen H:	*49*	*27*	*4*	*7*	*4*	*7*
Total:	*93*					

Claves:
M. = 'mujeres;' H. = 'hombres.'
Fuente: Censo 1982,1984;estadísticas de profesores en Algarrobal.

247 1 por 4 años y 2 por 6 años.

248 3 por 4 años y 1 por 5 años.

Apéndice 2. Resumen del cuestionario de 2006

CLAVE:
Resultados [T] *Villa Montes — Tuntey*
Resultados [H] *Algarrobal — Hoo'o'yo*
c = alternativa correcta
x = respuesta correcta
_ = respuesta incorrecta

Resultados A. VILLA MONTES — Tuntey:

	niños					niñas					
1.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) jwa'aayh	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[4+5=9] 90%
[_] b) leetse'nih	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[___]
[_] c)'inhaataj	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[___]

	niños					niñas					
2.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) 'wuye'	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[1+2=3]
[c] b) 'aatsaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[0+1=1] 10%
[_] c) kyahààt	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[2+1=3]
[_] *sin respuesta*	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[2+1=3]

	niños					niñas					
3.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) miitsi'	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[1+1=2]
[_] b) silààqhà'	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[0+1=1]
[c] c) t'oowalhaj	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[4+3=7] 70%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
4.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) ha’yàj	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[3+4=7] 70%
[_] b) silààqtaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[_] c) ‘imaawotaj	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[1+1=2]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
5.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) saat’is	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) kyeeky’e’	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[0+1=1]
[c] c) “eele”	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[5+4=9] 90%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
6.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) ‘laataj	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[1+1=2]
[c] b) ‘iyee’lah	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[0+0=0] 0%
[_] c) ‘àànhàlàtaj	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[3+4=7]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]

	niños					niñas					
7.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) ‘aawutsaj	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[c] b) niitsaj	[x]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[2+2=4] 40%
[_] c) ‘amootaj	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[2+2=4]
[_]*sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[0+1=1]

	niños					niñas					
8.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) sulatajwaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[0+1=1]
[_] b) ‘àànhaàlà’	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[1+2=3]
[c] c) hààta’nih	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[4+2=6] 60%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
9.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) taa'nih	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[0+1=1] 10%
[_] b) 'aalhu'	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[0+1=1]
[_] c) toolhqa'	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[5+3=8]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
10.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a.) awheenaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) hoowanaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[0+2=2]
[c] c) ky'anhooh	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[5+3=8] 80%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
11.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) howanataj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[c] b) suulaj	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[3+4=7] 70%
[_] c) ilaa'ah	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[2+1=3]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
12.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) 'àànhàlà'	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[0+1=1]
[_] b) màjwaalahi'	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[3+0=3]
[c] c) 'inààte'	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[2+4=6] 60%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
13.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) tsoo'nataq	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[3+1=4] 40%
[_] b) ky'uwaase'	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[0+2=2]
[_] c) 'wuyeestaj	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[2+2=4]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
14.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
‘Nolhiiky’u tà tàlheh:											
[_] a) tsahaaq	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[c] b) wààn’lhàj	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[2+0=2] 20%
[_] c) hoo’oh	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[3+5=8] 80%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
15.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) suwaa’lhoketaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) qannek	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[1+2=3]
[c] c) nàhààkwe’	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[4+3=7] 70%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
16.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) woo’nawo’	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[1+2=3] 30%
[_] b) aa’nilistaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] c) puumtsjawo’	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[4+3=7] 70%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
17.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) ‘noosujwyenek	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[0+2=2]
[_] b) ‘noowot	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[1+2=3]
[c] c) “not’aajnhat	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[4+1=5] 50%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
18.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) hiilu’	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[3+4=7] 70%
[_] b) qatààtsaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] c) sikyet	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[2+1=3]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
19.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c.] a) jwitsuuklhenek	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[1 +5= 6] 60%
[_] b) ‘asset	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] c) nolhàqhiih	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[4+0=4]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
20.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c.] a) jwitsukw	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[1+1=2] 20%
[_] b) wootsotajt’àj	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[1+3=4]
[_] c) ky’itiittaj	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[3+1=4]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
21.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) ‘Ahuutsetajwaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[0+0=0]
[_] b) Jwiiky’ilah	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[1+1=2]
[c] c) Thokwjwaj	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[4+4=8] 80%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
Respuestas correctas	[15]	[13]	[11]	[8]	[8]	[11]	[10]	[10]	[11]	[12]	
Total	[55]					[54]					[=109]
											[*promedio* 10,9]

/ Los entrevistados en Villa Montes: /

niños:

1. Fernando López, 9 años; 2. Adrián Sánchez, 10 años; 3. Edwin García, 9 años; 4. Riye Rodríguez, 10 años; 5. Pedro Tórrez, 10 años

niñas:

1. Teresa Nasario, 8 años; 2. Yolanda Tórrez, 10 años; 3. Lorena Ereda, 9 años; 4. Maribel Corrado, 7 años; 5. Gudalaupe Fernández, 10 años

Resultados de ALGARROBAL — Ho'o'yo:

	niños					niñas					
1.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) jwa'aayh	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[5+4=9] 90%
[_] b) leetse'nih	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] c) inhaataj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[0+1=1]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
2.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) 'wuye'	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[c] b) 'aatsaj	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[_]	[2+3=5] 50%
[_] c) kyahààt	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[3+2=5]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
3.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) miitsi'	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[_] b) silààqhà'	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[4+4=8]
[c] c) t'oowalhaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[0+1=1] 10%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
4.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) ha'yàj	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[5+4=9] 90%
[_] b) silààqtaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[0+1=1]
[_] c imaawotaj)	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
5.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) saat'is	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[1+2=3]
[_] b) kyeeky'e'	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[c] c) 'eele'	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[3+3=6] 60%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
6.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) ‘laataj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[c] b) ‘iyee’lah	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[2+0=2] 20%
[in.] c) ‘àànhàlàtaj	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[3+5=8] 80%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
7.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) ‘aawutsaj	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[3+1=4]
[c] b) niitsaj	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[_]	[x]	[_]	[_]	[1+2=3] 30%
[_] c) “amootaj	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[1+2=3]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
8.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) suulatajwaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) ‘àànhaàlà’	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[0+1=1]
[c] c) hààta’nih	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[5+4=9] 90%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
9.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) taa’nih	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[2+3=5] 50%
[_] b) ‘aalhu’	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] c) toolhqa’	[_]	[x]	[x]	[_]	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[3+2=5]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
10.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) ‘awheenaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) hoowanaj	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[2+2=4]
[c] c) ky’anhooh	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[x]	[_]	[3+3=6] 60%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
11.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) hoowanataj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[c] b) suulaj	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[5+5=10] 100%
[_] c) 'ilaa'ah	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
12.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) 'àànhàlà'	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) màjwaalahi'	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[x]	[1+2=3]
[c] c) 'inààte'	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[_]	[4+3=7] 70%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
13.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c]a)tsoo'nataq	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[4+3=7] 70%
[_]b)ky'uwaase	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_]c)'wuyeestaj	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[1+2=3]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
14.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
'Nolhiiky'u' tà tàlheh:											
[_]a) tsahaaq	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[c]b)wààn'lhàj	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[3+2=5] 50%
[_]c)hoo'oh	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[5+5=10]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
15.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a)suwaa'lhoketaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) qannek	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[c] c) nàhààke'	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[5+5=10]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
16.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) woo'nawo'	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[5+5=10] 100%
[_] b) 'aa'nilistaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] c) puumtsjawo'	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
17.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) 'noosujwyenek	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) 'noowot	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[c] c) 'not'aajnhat	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[4+5=9] 90%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
18.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) hiilu'	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[x]	[4+5=9] 90%
[_] b) qatààtsaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] c) sikyet	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
19.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) jwitsuuklhenek	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[_]	[2+3=5] 50%
[_] b) 'asset	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] c) "nolhàqhiih	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[3+2=5]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
20.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[c] a) jwitsukw	[x]	[x]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[_]	[_]	[2 +2=4] 40%
[_] b) wootsotajt'àj	[_]	[_]	[x]	[x]	[_]	[_]	[x]	[_]	[x]	[x]	[2+3=5]
[_] c) ky'itiittaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]

	niños					niñas					
21.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	*Total*
[_] a) ‘Ahuutsetajwaj	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[__]
[_] b) Jwiiky’ilah	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[1+0=1]
[c] c) Thokwjwaj	[x]	[x]	[x]	[x]	[_]	[x]	[_]	[x]	[x]	[_]	[4+3=7] 70%
[_] *sin respuesta*	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[_]	[x]	[_]	[_]	[x]	[0+2=2]

	niños					niñas					
Respuestas correctas:	[16]	[17]	[12]	[12]	[13]	[18]	[14]	[11]	[15]	[10]	
Total	[70]					[68]					[=138]
											[*promedio* 13,8]

/ Los entrevistados en Algarrobal: /

niños:

1. Henry Tórrez, 12 años; 2. Sandro Tórrez, 10 años; 3. Saúl Aparicio, 10 años; 4. Ismael Sánchez, 9 años; 5. Arcenio Sánchez, 8 años

niñas:

1. Eliana Aparicio, 11 años; 2. Simona Pérez, 10 años; 3. Lucía Aparicio, 10 años; 4. Débora Sánchez, 10 años; 5. Juebestina Pérez, 10 años

Resumen Cuestionario
[T] Resultados *VILLA MONTES — Tuntey*
[H] Resultados *ALGARROBAL — Ho'o'yo*

1 [T] a) *jwa'aayh*	[x] [x] [x] [_] [x]	[x] [x] [x] [x] [x]	[4+5=9] 90%
1 [H] a) *jwa'aayh*	[x] [x] [x] [x] [x]	[x] [x] [x] [x] [_]	[5+4=9] 90%
2 [T] b) *'aatsaj*	[_] [_] [_] [_] [_]	[_] [_] [_] [_] [x]	[0+1=1] 10%
2 [H] b) *'aatsaj*	[x] [_] [_] [_] [x]	[x] [x] [_] [x] [_]	[2+3=5] 50%
3 [T] c) *t'oowalhaj*	[x] [x] [_] [x] [x]	[x] [_] [x] [x] [_]	[4+3=7] 70%
3 [H] c) *t'oowalhaj*	[_] [_] [_] [_] [_]	[_] [x] [_] [_] [_]	[0+1=1] 10%
4 [T] a) *ha'yàj*	[x] [x] [x] [_] [_]	[x] [_] [x] [x] [x]	[3+4=7] 70%
4 [H] a) *ha'yàj*	[x] [x] [x] [x] [x]	[x] [x] [x] [x] [_]	[5+4=9] 90%
5 [T] c) *'eele'*	[x] [x] [x] [x] [x]	[x] [x] [x] [_] [x]	[5+4=9] 90%
5 [H] c) *'eele'*	[x] [x] [_] [_] [x]	[x] [_] [_] [x] [x]	[3+3=6] 60%
6 [T] b) *'iyee'lah*	[_] [_] [_] [_] [_]	[_] [_] [_] [_] [_]	[0+0=0] 0%
6 [H] b) *'iyee'lah*	[x] [x] [_] [_] [_]	[_] [_] [_] [_] [_]	[2+0=2] 20%
7 [T] b) *niitsaj*	[x] [_] [x] [_] [_]	[_] [x] [_] [_] [x]	[2+2=4] 40%
7 [H] b) *niitsaj*	[_] [_] [_] [x] [_]	[x] [_] [x] [_] [_]	[1+2=3] 30%
8 [T] c) *hààta'nih*	[_] [x] [x] [x] [x]	[x] [_] [_] [x] [_]	[4+2=6] 60%
8 [H c) *hààta'nih*	[x] [x] [x] [x] [x]	[x] [x] [_] [x] [x]	[5+4=9] 90%
9 [T] a) *taa'nih*	[_] [_] [_] [_] [_]	[_] [x] [_] [_] [_]	[0+1=1] 10%
9 [H] a) *taa'nih*	[x] [_] [_] [x] [_]	[x] [_] [_] [x] [x]	[2+3=5] 50%
10 [T] c) *ky'anhooh*	[x] [x] [x] [x] [x]	[x] [_] [x] [x] [_]	[5+3=8] 80%
10 [H] c) *ky'anhooh*	[_] [x] [x] [x] [_]	[x] [x] [_] [x] [_]	[3+3=6] 60%
11 [T] b) *suulaj*	[x] [x] [x] [_] [_]	[x] [x] [x] [_] [x]	[3+4=7] 70%
11 [H] b) *suulaj*	[x] [x] [x] [x] [x]	[x] [x] [x] [x] [x]	[5+5=10] 100%
12 [T] c) *'inààte'*	[_] [_] [x] [x] [_]	[_] [x] [x] [x] [x]	[2+4=6] 60%
12 [H] c) *'inààte'*	[x] [x] [x] [x] [_]	[x] [x] [x] [_] [_]	[4+3=7] 70%

13 [T] a) *tsoo'nataq*	[x] [x] [x] [_] [_]	[_] [_] [_] [_] [x]	[3+1=4] 40%
13 [H] a) *tsoo'nataq*	[x] [x] [x] [_] [x]	[x] [_] [_] [x] [x]	[4+3=7] 70%
14 [T] b) *wààn'lhàj*	[x] [_] [_] [_] [x]	[_] [_] [_] [_] [_]	[2+0=2] 20%
14 [H] b) *wààn'lhàj*	[x] [x] [_] [_] [x]	[_] [x] [_] [_] [x]	[3+2=5] 50%
15 [T] c) *nàhààkwe'*	[x] [x] [_] [x] [x]	[x] [_] [_] [x] [x]	[4+3=7] 70%
15 [H] c) *nàhààkwe'*	[x] [x] [x] [x] [x]	[x] [x] [x] [x] [x]	[5+5=10] 100%
16 [T] a) *woo'nawo'*	[x] [_] [_] [_] [_]	[_] [x] [_] [_] [x]	[1+2=3] 30%
16 [H] a)*woo'nawo'*	[x] [x] [x] [x] [x]	[x] [x] [x] [x] [x]	[5+5=10] 100%
17 [T] c)*'not'aajnhat*	[x] [x] [x] [x] [_]	[_] [_] [_] [x] [_]	[4+1=5] 50%
17 [H] c)*'not'aajnhat*	[_] [x] [x] [x] [x]	[x] [x] [x] [x] [x]	[4+5=9] 90%
18 [T] a) *hiilu'*	[x] [x] [x] [_] [_]	[x] [_] [x] [x] [x]	[3+4=7] 70%
18 [H] a) *hiilu'*	[x] [x] [x] [_] [x]	[x] [x] [x] [x] [x]	[4+5=9] 90%
19 [T] a) *jwitsuuklhenek*	[x] [_] [_] [_] [_]	[x] [x] [x] [x] [x]	[1+5=6] 60%
19 [H] a) *jwitsuuklhenek*	[_] [x] [_] [_] [x]	[x] [x] [_] [x] [_]	[2+3=5] 50%
20 [T] a) *jwitsukw*	[_] [x] [_] [_] [_]	[_] [x] [_] [_] [_]	[1+1=2] 20%
20 [H] a) *jwitsukw*	[x] [x] [_] [_] [_]	[x] [_] [x] [_] [_]	[2+2=4] 40%
21 [T] c) *Thokwjwaj*	[x] [x] [_] [x] [x]	[x] [x] [x] [x] [_]	[4+4=8] 80%
21 [H] c) *Thokwjwaj*	[x] [x] [x] [x] [_]	[x] [_] [x] [x] [_]	[4+3=7] 70%

[T] *VILLA MONTES — Tuntey*

Respuestas Correctas	[15] [13] [11] [8] [8]	[11] [10] [10] [11] [12]	
Total	[55]	[54]	[=109] [*promedio* 10,9]

[H] *ALGARROBAL — Ho'o'yo*

Respuestas Correctas	[16] [17] [12] [12] [13]	[18] [14] [11] [15] [10]	
Total	[70]	[68]	[=138] [*promedio* 13,8]

Referencias bibliográficas

Alvarsson, Jan-Åke

—1979, *Wenhayek Lhamet — Un manual del idioma mataco-noctenes*. Cochabamba: Misión Sueca Libre.

—1980a, *Olhaykyujwan Otahúyej Olhamet — Texto de aprendizaje del idioma mataco-noctenes*. Cochabamba: Alfalit/Misión Sueca Libre.

—1980b, Colección etnográfica del Gran Chaco boliviano nos recuerda del finado etnógrafo sueco, Erland Nordenskiöld, ex-director del Museo Etnográfico de Gotemburgo, Suecia, *Annual Report for 1978/1979* of the Ethnographical Museum of Gothenburg, Sweden, (pp 15–20).

—1982, *Matacomytologins roll i social förändring*. Unpublished essay. Estocolmo: Department of Social Anthropology, University of Stockholm.

—1983 The Origin of Mataco Women, *Latin American Indian Literatures* (Pittsburgh) Vol.7, No.2:167–169.

—1984, (1979), *Wenhayek Lhamet. Introducción al mundo de los mataco-noctenes*. Cochabamba: Misión Sueca Libre, 272 pp.

—1988, *The Mataco of the Gran Chaco, An Ethnographic Account of Change and Continuity in Mataco Socio-Economic Organization*. Uppsala Studies in Cultural Anthropology, No. 11. Uppsala/Estocolmo: Almqvist & Wiksell International.

—1989*a*, Words of Amerindian Origin in English and Swedish: A Few Notes on Etymology and Context. Working Paper. Department of Cultural Anthropology, Uppsala University. 17 pp.

—1989*b*, The Role of Mataco Mythology in Social Change. The interdependence of social transformation and Indian mythology in the Bolivian Gran Chaco. *Scripta Ethnologica* (Buenos Aires) Supplementa VIII:17–22.

—1990, The Role of Mataco Mythology in Social Change. The interdependence of social transformation and Indian mythology in the Bolivian Gran Chaco. *Scripta Ethnologica* (Buenos Aires) Supplementa, VIII (1990):17–22.

—1990, The Mataco Way — A Case of Alternative Development in the Gran Chaco (in:) Alvarsson (ed.) *Alternative Development in Latin America. Indigenous Strategies for Cultural Continuity in Societal Change*. Uppsala: Uppsala Research Reports in Cultural Anthropology, URRCA No. 9:79–95, 1990.

—1990, Commercialization — A Threat or an Outlet? The Case of the Mataco, Hunters and Gatherers of the Gran Chaco. *CHAGS 6 Precirculated Papers, Vol 1*:536–548. Fairbanks: University of Alaska at Fairbanks, 1990.

—1991, Borders and Ethnicity — The Case of the Mataco. (en:) Alvarsson/Horna (eds): *Ethnicity in Latin America*. Uppsala: CELAS, 1991, p. 121–134 (con resumen en español).

—1991, Mataco. [Main entry]. *Encyclopaedia of World Cultures. The Americas*. New Haven, Conn.: Human Relations Area Files, 1991.

—1992, Artefacts in Ethnographic Description; Some ideas based on an Analysis of three String-Bags from the Mataco Indians of Bolivia. *Antropologiska studier* (Estocolmo) No 48, 1992.

—1991, Symboliken i tre matacoväskors mönster. *SAMS Årsskrift för 1991*:38–65, 1992.

—1992, Till sjukhuset, schamanen eller själavårdaren? Diagnos hos matacos, ett samlarfolk i Sydamerika. *Hälsa och Mission* (Estocolmo/Oslo) 1:13–14, 1992.

—1992, Organizando lo inorganizable: Algunas notas sobre clasificación de lo conocido y lo desconocido entre los mataco-noctenes del Gran Chaco boliviano. *Scripta Ethnologica* (Buenos Aires) 1992:15–18.

—1993*a*, Is Female to Male as Culture is to Nature? — Amerindian Cosmology as a Challenge to Eurocentric Gender Theory. *Acta Americana* (Estocolmo/Uppsala) Vol 1. No 1, 1993:29–51.

—1993*b*, Seeing but not Believing — The Dangers of Theoretical Presuppositions. Rafael Karsten as an Ethnographer of the Gran Chaco. *Acta Americana* (Estocolmo/Uppsala) Vol 1. No 2, 1993:58–82.

—1993*c*, *Yo soy weenhayek: Una monografía breve de la cultura de los Mataco-Noctenes de Bolivia*. La Paz: Museo de Etnografía y Folklore, 1993, 250 pp.

—1994, *Through the Web of a String-Bag: Reflections of Mataco Culture Through Handicraft*. (Precirculated edition of Etnologiska Studier Vol. 42. Gothenburg, Göteborgs Etnografiska Museum). 1994, 260 pp.

—1995, Commercialization of Traditional Activities — A Threat or a Tenable Response to the Call for 'Development'? A Reflection based on the case of the Weenhayek — foragers of the Gran Chaco. *Acta Americana* (Estocolmo/Uppsala) Vol 3. No 1, 1995:44–63.

—1995, Tobacco, Cebil and Shamanism among the Weenhayek. A Few Notes on the Ritual Use of Nicotiana tabacum and Anadenanthera colubrina among the Weenhayek Indians of the Gran Chaco. *Acta Americana* (Estocolmo/Uppsala) Vol 3, No 2, 1995:117–136.

—1997, [autor & ed. con O. Agüero] *Erland Nordenskiöld — Investigador y amigo del indígena*. Quito: Abya Yala. 264 pp. 1997.

—1997, [autor & ed.] *Rafael Karsten — Observador y teórico.* Quito: Abya Yala. 258 pp. 1997.

—1997, [autor & ed.] *Amerikas indiankulturer.* Uppsala: Kultur i fokus. 476 pp. 1997.

—1997, Trickster Versus Culture Hero — The Roles of Thokwjwaj and 'Ahutsetajwaj in 'Weenhayek Mythology. *Acta Americana* (Estocolmo/Uppsala) Vol 5, No 2, 1997:89–102.

—1997, La historia de vida de una familia 'weenhayek — como aparece en los nombres personales de los hijos. *Horizontes antropológicos* (Porto Alegre), Año 3, No 6. Edición especial "Sociedades indígenas", pp. 160–172.

—1998,'Asnoot'âj — The Man with the Donkey Hide: A Traditional Tale About the Image of Men, Told by a 17 Year-Old 'Weenhayek Woman. *Acta Americana* (Estocolmo/Uppsala) Vol 6, No 2, 1998:50–58.

—1998, Vad var det jag hette? Indianskt namnskick reflekterat i 'weenhayekfolkets kultur (en:) Thorsten Andersson, Eva Brylla & Anita Jacobson-Widding (ed.) *Personnamn och social identitet.* Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien, Konferenser 42. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International, pp. 103–138, 1998.

—1998, *Från urskog till storstadsdjungel — sju samhällen i Afrika, Amerika och Asien.* Uppsala: Kultur i fokus, 264 pp. 1998.

—1999, Conflictos y guerras entre los 'weenhayek (mataco-noctenes) (en:) Mario Califano (ed.) *Mito, guerra y venganza entre los Wichí.* Buenos Aires: Ciudad Argentina, pp. 231–249, 1999.

—1999, Foraging In Town — Survival Strategies among the 'Weenhayek Indians of Bolivia and Argentina (en:) Elmer Miller (ed.) *Peoples of the Gran Chaco.* Westport, CT.: Greenwood Press, 1999.

—1999, A Few Notes on Amerindian Anthroponymy. *European Review of Native American Studies* No 13:2 1999, pp. 47–59.

—1999, Conversion to Pentecostalism Among Ethnic Minorities. *Swedish Missiological Themes, SMT* (Uppsala) Vol. 87, No 3:359–387, 1999.

—2003*a*, A Few Notes on Conversion to Pentecostalism, Especially Among Ethnic Minority Groups (en:) Jan-Åke Alvarsson & Rita Laura Segato (eds): *Religions in Transition: Mobility, Merging and Globalization in the Emergence of Contemporary Religious Adhesions.* Uppsala: USCA No 37, p. 33–64.

—2003*b*, True Pentecostals or True Amerindians — Or Both? Religious Identity Among the 'Weenhayek Indians of Southern Bolivia (en:) Jan-Åke Alvarsson & Rita Laura Segato (eds): *Religions in Transition: Mobility, Merging and Globalization in the Emergence of Contemporary Religious Adhesions.* Uppsala: USCA No 37, p. 209–252.

—2004, *Itshààtayh — Los animales del Gran Chaco. Zoología y etnozoología de los mamíferos de la zona de los 'weenhayeyh*. Villa Montes: ORCAWETA & Misión Sueca Libre.

Alvarsson, Solveig

—1979, Census över indianstammen mataco-noctenes, (unpublished report), Villa Montes (Bolivia): Misión Sueca Libre.

Amerlan, Albert

—1882a, Die Indianer des Gran Chaco, *Globus* (*Illustrierte Zeitschrift für Länder und Völkerkunde*, Braunschweig), Band 42, No 13:201–202.

—1882b, Die Indianer des Gran Chaco; Über die Sprache der Matacos. *Globus*, Band 42, No 13:183–186.

Antweiler, Christoph

—1998, Local Knowledge and Local Knowing: An Anthropological Analysis of Contested "Cultural Products" in the Context of Development. *Anthropos* 93:469–494.

Arancibia, Ubén Gerardo

—1973, *Vida y mitos del mundo mataco*. Buenos Aires: Ediciones Depalma.

Bachofen, Johann Jakob

—1861, *Das Mutterrecht*. Stuttgart: Krais & Hoffman.

Barabas, Alicia M./Bartolomé, Miguel A.

—1979, The Mythic Testimony of the Mataco, *Latin American Indian Literatures*, Vol 3, No 2:75–85.

Bateson, Gregory

—1972, *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.

Belaieff, Juan

—1946, The Present Day Indians of the Gran Chaco, In: Julian H. Steward (ed), *Handbook of South American Indians*. Washington: Bureau of American Ethnology, Bulletin No. 143, Vol 1:371–380.

Benson, Carol

—2003, Possibilities for Educational Language Choice in Multilingual Guinea Bissau (en:) Leena Huss, Antoinette Camilleri Grima & Kendall A. King (eds) *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 67–87.

Berger, P.L. & T. Luckmann

—1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge.* Garden City, New York: Doubleday.

Boberg, Lena, Celia Garvizú & Gudrun Josefsson

—1994, *Tvåspråksundervisning för matacoindianer i Bolivia.* Rapport nr 16, MissionsInstitutet PMU. Estocolmo: MissionsInstitutet PMU.

Bórmida, Marcelo & Califano, Mario

—1978, *Los Ayoreo del Chaco Boreal: Información básica acerca de su cultura.* Centro Argentino de Etnología Americana, Buenos Aires.

Braunstein, José A.

—1974*a*, Dominios y jerarquías en la cosmovisión de los matacos tewokleley. *Scripta Ethnologica* (Buenos Aires) vol. II, parte 2.

—1974*b*, Matrimonio y familia entre los mataco, (en:) Síntesis etnográfica del Chaco centro-occidental. *Cuadernos Franciscanos* no 35, pp 72–79.

—1974*c*, Organización social de los mataco, (en:) Síntesis etnográfica del Chaco centro-occidental. *Cuadernos Franciscanos* no 35, pp 72–76.

—1976*a*, Los wichí, Conceptos y sentimientos de pertenencia grupal de los Mataco. *Scripta Ethnologica*, Vol IV, parte I, pp. 131–144.

—1976*b*, Cigabi va a la Matanza, *Scripta Ethnologica*, vol IV, parte II, pp.

—1978, Las bandas mataco. Gentilicios. *Scripta Ethnologica*, vol V, parte I, pp.

—1983*a*, La passion amoureuse chez les Mataco. Journal de la Société des Americanistes (Paris), 1983: Tome LXIX:169–176.

—1983*b*, *Algunos rasgos de la organización social de los indígenas del Gran Chaco.* Trabajos de etnología, Publicación No 2. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de filosofía y letras. Instituto de Ciencias antropológicas.

—1992*a*, Figuras y juegos de hilos de los indios Maká. *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*, III, pp. 24–81.

—1992*b*, Juegos de hilo de los mataco orientales. *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*, IV, pp.

—1992*c*, Lenguajes de hilo. *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*, IV, pp.

—1993, (ed), *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco V.* Las Lomitas: Chaco.

—1995*a*, Las figuras de hilo del Gran Chaco. II. Figuras de los matacos orientales (2a parte). *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*, VI, pp. 131–138.

—1995*b*, Las figuras de hilo del Gran Chaco. III. Figuras de hilo de los pilagá y toba-pilagá (1a parte). *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*, VI, pp. 139–150.

—1995*c*, Las figuras de hilo del Gran Chaco. IV. Hilando historias. *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*, VI, pp. 150–160.

—2003, 'Indios' and 'Cristianos': Religious Movements in the Eastern Part of the Wichí Ethnic Chain. *Acta Americana*Vol. 11, No 2:19–42.

Braunstein, José A. & Cristina Messineo

—1991, Variantes lingüísticas del mataco. *Hacia una nueva carta Étnica del Gran Chaco*, I, 13 p. (s/f). Centro del Hombre Antiguo Chaqueño (Chaco). Las Lomitas, Formosa.

Braunstein, José A, S.A. Salceda, H.A. Calandra, M. G. Méndez & S.O. Ferrarini

—2002, Historia de los chaqueños — buscando en la "papelera de reciclaje" de la antropología sudamericana. *Acta Americana* Vol. 10, No 1:63–92.

Buechler, Hans & Judith-Maria Buechler

—1996, *The World of Sofía Velasquez. The Autobiography of a Bolivian Market Vendor*. New York: Columbia University Press.

Califano, Mario

—1973, El ciclo de Tokjwaj: análisis fenomenológico de una narración mítica de los mataco costaneros, *Scripta Ethnologica*, vol I:157–186.

—1977, El chamanismo de los mataco, *Cuadernos Fransiscanos* No 41, Itinerario 5 : 157–167.

Califano, Mario & María Cristina Dasso

—1999, *El chamán wichí*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.

Campana, Domenico del

—1913, Contributo all' etnografia dei Matacco. *Archivio per l'Antropologia e la etnologia* (Firenze) vol 43.

Campbell, Joseph

—1959, The Masks of God: Primitive Mythology New York: The Viking Press.

Canals Frau, Salvador

—1953, *Las poblaciones indígenas de la Argentina. Su orígen, su pasado, su presente.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Claesson Gunvor

—1993, *'Inaatahuyhi 'Nootshänhay, Cartilla del Idioma Mataco – Noctenes* (cartilla preparada por Gunvor Claesson en colaboración de Kenneth Claesson). Cochabamba: MSLB.

—1994, *'Inaatahuyhi 'Nootshänhay, Cartilla 2 del Idioma Mataco–Noctenes* (cartilla preparada por Gunvor Claesson en colaboración de Kenneth Claesson). Cochabamba: MSLB.

Claesson, Kenneth

—1984, Clasificación idiomática del idioma mataco-noctenes. Villa Montes, Bolivia. [Mimeographed paper].

—1992, *Silääts tä 'is:* El Santo Evangelio según San Marcos; Primera epístola universal de San Juan Apostol; Himnos y coros en traducción al idioma Matacao-Noctenes. Cochabamba: MSLB.

—1993, *Wikyi tä thäänhay lhamtes: Cuentos selectos en noctenes.* Cochabamba: Editorial El Evangelista.

—1994, A Phonological Outline of Mataco-Noctenes. *IJAL — International Journal of American Linguistics* (Chicago) Vol 60, No 1:1–38.

—1997, *Noojwelhthih tá 'Weenhayek.* Villa Montes: MSLB

—2002, *Silààt tà 'is tà 'no'weenho wikyi'.* El Nuevo Testamento en 'Weenhnayek. La Paz: Sociedades Bíblicas.

—2008, *Notas sobre el vocabulario 'Weenhayek.* [Diccionario 'weenhayek-castellano]. Cochabamba: Sociedad Bíblica Boliviana].

Cole, Michael et.al.

—1971, *The Cultural Context of Learning and Thinking: An Exploration in Experimental Anthropology.* London: Methuen & Co Ltd.

Corrado, Alejandro & Antonio Comajuncosa

—1884, El Colegio Franciscano de Tarija y sus misiones. Manifesto Histórico del Colegio Seminario de Propaganda Fide de Nuestra Señora de los Angeles de la Villa de San Bernardo de Tarija. Florencia: Tipografía S. Buenaventura.

Crocker, Jon Christopher

—1985, *Vital Souls, Bororo Cosmology, Natural Symbolism and Shamanism.* Tucson: The University of Arizona Press.

Da Matta, Roberto

—1976, *Um mundo dividido: a estrutura social dos indios Apinayé.* Petrópolis: Vozes. [English version 1982, "A Divided World: Apinayé Social Structure"]

Dasso, María Cristina

—1999, *La máscara cultural.* Buenos Aires: Ciudad Argentina.

Ellegård, Alvar

—1998 (1982), *Språket och hjärnan: Språk och tal, Minnet, Höger-vänster, Inlärning, Tänkande.* Estocolmo: Prisma.

Eriksen, Thomas Hylland

—1995, *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London: Pluto Press.

—2002, *Ethnicity and nationalism : [anthropological perspectives]*. London; Sterling, Va. : Pluto Press.

Ervin-Tripp, Susan M.

—1973, *Language Acquistion and Communicative Choice*. Essays. [Selected and introduced by Anwar S. Dil.]. Stanford, Cal.: Stanford University Press.

Evans-Pritchard, E.E.

—1981 (1940), *The Nuer, A Description of the Modes of Livelihood and Political Institutions of a Nilotic People*. Oxford: Oxford University Press.

Flood, Gustaf

—1949, Vår indianmission i Argentina och Bolivia (en:) *Evangelii Härold* (Estocolmo), No 43, p. 768–769.

Fock, Niels

—1963*a*, *Waiwai: Religion and Society of an Amazonian Tribe*. Copenhagen: The National Museum of Copenhagen. Nationalmuseets Skrifter, Etnografisk Række, VIII.

—1963*b*, Mataco Marriage. *Folk* 5:91–102.

—1966, Mataco Law. *XXXVI Congreso Internacional de Americanistas*, Vol. III: pp 349–353, Sevilla.

—1966/1967, Mataco Indians in their Argentine setting. *Folk* 8–9:89–104.

—1982, History of Mataco Folk Literature and Research (en:) Wilbert, Johannes/ Simoneau, Karin (eds), *Folk Literature of the Mataco Indians*. Los Angeles: UCLA Latin American Studies, pp: 1–33.

Frazer, James

—1910, *Totemism and Exogamy*. London: MacMillan.

Freire, Paulo & D. Macedo

—1987, *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Gallego, Adriana

—1973, Los Mataco del Chaco actual, (en:) Ubén G. Arancibia: *Vida y mitos del mundo mataco*. Buenos Aires: Ediciones Depalma, pp. 1–14.

Gay, John & Michael Cole

—1967, *The New Mathematics and an Old Culture: A Study of Learning among the Kpelle of Liberia.* New York: Holt Rinehart & Winston.

Gonzalo, Juan A.

—1998, *La cultura material de los mataco (mataco-maka) del Chaco central. Clasificación y analisis descriptivo comparativo.* Colección Mankacén. Buenos Aires: Centro Argentino de Etnología Americana.

Greenberg, Joseph H.

—1987, *Language in the Americas.* Stanford: Stanford University Press.

Grimes, Barbara (ed)

—1984, *Ethnologue, 10th Edition.* Dallas: Wycliffe Bible Translators.

Grindal, Bruce

—1972, *Growing Up in Two Worlds: Education and Transition among the Sisala of Northern Ghana.* New York: Holt Rinehart & Winston.

Gynan, Shaw Nicolas

—2003, *El bilingüismo paraguayo: Aspectos saociolingüísticos.* Fernando de la Mora, Paraguay: Universidad Evangélica del Paraguay.

Hannerz, Ulf

—1992, *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning.* New York: Columbia University Press.

Hanke, Wanda

—1938, Indianersprachen im Gran Chaco. *Lasso* 5:565–568 (Buenos Aires).

—1939, Niñez y juventud del indio. La educación de los niños y los jóvenes, entre los indígenas del Gran Chaco, podría, en muchos aspectos, servir de modelo a los mismos pueblos civilizados. *Revista Geográfica Americana* (Buenos Aires), Tomo 11, no 66:193–198.

Harker, R. K. & McConnochie, K. R.

—1985, *Education as Cultural Artifact: Studies in Maori and Aboriginal Education.* Palmerston North (NZ): The Dunmore Press.

Harrington, John Peabody

—1948, Matako of the Gran Chaco, *IJAL — International Journal of American Linguistics* (Indiana University, Baltimore) Vol. 14, No 1: 25–29.

Heller, Monica (ed.), 1988, *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Henry, Jules

—1936, the Linguistic Position of the Asuslay Indians, *IJAL — International Journal of American Linguistics* (Indiana University, Baltimore) Vol. 10:86–91.

—1951, The Economics of Pilagá Food Distribution, *American Anthropologist* 53:187–219.

Henry, Jules & Zunia Henry

—1974 (1944), *Doll Play of Pilagá Indian Children.* New York: Vintage Books.

Heredia, Luis/Magnani Héctor

—1980, Takjwaj, Héroe Cultural Mataco en Algunos Relatos míticos. *Publicaciones del instituto de antropología* (Córdoba) Nueva época XXXV:41– 57.

Honko, Lauri

—2000, Thick Corpus, Organic Variation: an Introduction, (en:) Lauri Honko (ed.) *Thick Corpus, Organic Variation and Textuality in Oral Tradition.* Helsinki: Studia Fennica Folkloristica 7, pp3–28.

Hostetler, John A. & Gertrude Enders Huntington

—1971, *Children in Amish Society: Socialization and Community Education.* New York: Holt Rinehart & Winston.

Hunt, Richard James

—1913*a*, El Vejoz o Aiyo. (Intr. de S.A. Lafone Quevedo) *Revista del Museo de La Plata* 22:7–214.

—1913*b*, Vocabularios Español-Inglés-Vejoz, *Revista del Museo de La Plata* 23:93–214.

—1915, El Choroti o yofuaha. *Revista del Museo de La Plata* 23.

—1937, *Mataco-English and English-Mataco Dictionary.* Etnologiska studier No 5. Gothenburg: The Ethnographic Museum of Gothenburg.

—1940 (1927), *Mataco Grammar.* Publicaciones especiales, III, Instituto de Antropología, Universidad Nacional de Tucumán.

Huss, Leena, Antoinette Camilleri Grima & Kendall A. King

—2003, Linguistic Revitalisation in Education: An Introduction (en:) Leena Huss, Antoinette Camilleri Grima & Kendall A. King (eds) *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education.* Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 2–16.

Hymes, Dell

—2000, Afterword, (en:) Lauri Honko (ed.) *Thick Corpus, Organic Variation and Textuality in Oral Tradition.* Helsinki: Studia Fennica Folkloristica 7, pp 661–668.

Idoyaga Molina, Anatilde

—1976, Matrimonio y pasión amorosa entre los Mataco. *Scripta Ethnologica* vol IV, parte 1:46–67.

—1978/1979, Contribución al estudio del proceso de gestación, aborto y alumbramiento entre los mataco costaneros. *Scripta Ethnologica* vol V, parte 2:143–155.

Jonsson, Thomas

—1976, Mission i Bolivia räddar indiankultur (en:) *Evangelii Härold* (Estocolmo), No. 49, 7–26.

—1978, Allt hänger på språket i indianmissionen! (en:) *Evangelii Härold* (Estocolmo), No. 7:10–11.

Kalmár, Ivan

—1986, Are there really no primitive languages? (en:) David R. Olson, Nancy Torrance & Angela Hildyard (eds) *Literacy Language, and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing.* Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 148–166.

Karsten, Rafael

—1913, La religión de los indios mataco-noctenes de Bolivia, *Anales del Museo Nacional de Historia Natural de Buenos Aires,* Tomo XXIV:199–218.

—1915, The Couvade or Male Child-bed among the South American Indians. *Ofversigt af Finska Vetenskaps-Societetens Förhandlingar* Bd. LVII. (Helsingfors).

—1932, Indian Tribes of the Argentine and Bolivian Chaco. *Commentationes Humanarum Litterarum*, Vol. IV:1, Helsinki/Helsingfors: Societas Scientiarum Fennica.

—1964, *Studies in the Religion of the South American Indians East of the Andes,* [edited by Arne Runeberg & Michael Webster]. Commentationes Humanarum Litterarum, Vol. XXIX. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.

Keesing, Roger M.

—1976, *Cultural Anthropology, A Contemporary Perspective.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Keeves, J.P., J.K. Matthews & S. F. Bourke

—1978, *Educating for Literacy and Numeracy in Australian Schools.* Melbourne: Australian Council for Educational Research, Australian Council for Educational Review No. 11.

King, Kendall

—2003, Language pedagogy and language revitalisation: Experiences from the Ecuadorian Andes and Beyond. (en:) Leena Huss, Antoinette Camilleri Grima &

Kendall A. King (eds) *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 149–165.

King, A. Richard

—1967, *The School at Mopass: A Problem of Identity*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Krauss, Michael

—1998, The Condition of Native North American Languages: The Need for Realistic Assessment and Action. *International Journal of the Sociology of Language* 132:9–21.

Kulick, Don

—1992, *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Self and Synchretism in a Papua New Guinean Village*. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language. New York: Cambridge University Press.

Kunike, Hugo

—1911, Das sogennante Männerkindbett. *Zeitschrift für Ethnologie* (Berlin) vol. 43 Jahrgang, pp. 555–556.

Lafone Quevedo, Samuel A. (editor)

—1895, Lenguas argentinas. Grupo Mataco-Mataguayo del Chaco. Dialecto Noctén. Pater noster y apúntes del P. Inocencio Massei Or. Seráfica, con intr. y notas. *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* 16:343–389.

—1896*a*, Grupo Mataco-Mataguayo del Chaco. Dialecto Vejoz. Vocabulario y apuntes. Ms. d'Orbigny, con introducción, notas, etc. *Boletín del Instituto Geográfico Argentino*, tomo 17:121–176.

—1896*b*, Los indios Matacos y su lengua, por el P. Joaquín Remedi Ord. Seráf, con vocabularios ordenados por ---. *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* 17:331–362.

—1896*c*, Los indios matacos y su lengua [de Giovanni Pelleschi con una introducción por Lafone Quevedo]. *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* (Buenos Aires), Tomo 17:559–622.

—1897, Los indios matacos y su lengua [segunda parte]. *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* (Buenos Aires), Tomo 18, números 4–5–6:173–350, abril á junio de 1897.

Landy, David

—1965 (1959), Tropical Childhood: Cultural Transmission and Learning in a Puerto Rican Village. Ney York: Torchbooks, Harper & Row, Publishers.

Leis, Philip E.

—1972, *Enculturation and Socialization in an Ijaw Village.* New York: Holt Rinehart & Winston.

Lozano, Padre Pedro

—1733, *Descripcion Chorographica, del terreno, rios, arboles, y Animales de las dilatadiſimas Provincias del gran Chaco, Gualamba: Y de los ritos, y costumbres de las innumerables Naciones barbaras, e infieles, que le habitan, con una cabal relacion historica de los que en ellas han obrado para conquiſtarlas algunos Governadores, y Miniſtros Reales: y los Miſſioneros Jesuitas para reducirlas à la Fé del verdadero Dios.* Córdoba: Colegio de la Aſſumpcion. Reprinted 1941, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Instituto de Antropología, no. 238.

Lunt, Robert

—1999, *Wichi Lhämtes: Una gramática del idioma wichí con ejercicios.* Tartagal, Salta: CEPIHA, ASOCIANA.

Magga, Ole Henrik & Tove Skutnabb-Kangas

—2003, Life or Death for Languages and Human Beings — Experiences from Saamiland (en:) Leena Huss, Antoinette Camilleri Grima & Kendall A. King (eds) *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education.* Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 35–52.

Mashnshnek, Celia Olga

—1973 a, Seres potentes y héroes míticos de los Mataco del Chaco central, *Scripta Ethnologica* vol 1:105–154

—1973 b, Presencia y actuación de los personajes míticos en la vida cultural de los aborígenes del Chaco central (Mataco, Chorote, Chulupi) (Argentina), Universidad de Buenos Aires.

—1976, El mito en la vida de los aborígenes del Chaco Central. Presencia y actuación de las teofanías. *Scripta Ethnologica* vol IV, parte 1.

—1977, Mitología de los Matacos, Chorote y Chulupi, *Cuadernos Franciscanos* No 41, Itinerario 5:29–42.

—1978, Aspectos mítico-religiosos en la economía de los Mataco del Chaco central. *Revista Española de Antropología Americana* 78:181–202.

Mayntzhausen, Federico C.

—1911, Los indios Matacos del sudeste de Paraguay. Su influencia sobre los Guayakis. *Revista de la Universidad de Buenos Aires,* Tomo 15, No 16:333–344.

Mead Margaret

—1953 (1930), *Growing Up in New Guinea.* New York: Mentor Book.

—1981 (1928), *The Coming of Age in Samoa.* Middlesex: Penguin Books.

Messineo, María Cristina

—1987, Aspectos de la morfología nominal, pronominal y verbal del mataco-vejoz. (Primer informe, beca perfeccionamiento, COMICET, 20 de agosto de 1987). [Mimeographed paper]. Buenos Aires.

Métraux, Alfred

—1939, *Myths and tales of the Matako Indians.* Etnologiska Studier, Vol 9. Gothenburg: Elanders Boktryckeri.

—1944, Nota etnográfica sobre los indios Mataco del Gran Chaco Argentino. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* (Buenos Aires), IV.

—1946, Ethnography of the Chaco. In: Julian H. Steward (ed), *Handbook of South American Indians,* Vol. 1: 197–370. Washington D C: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.

—1949*a*, The Couvade. In: Julian H. Steward (ed), *Handbook of South American Indians,* Vol. 5:369–374. Washington D C: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.

—1949*b*, Boys' Initiation Rites. In: Julian H. Steward (ed), *Handbook of South American Indians,* Vol. 5:375–382. Washington D C: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology.

Modiano, Nancy

—1973, *Indian Education in The Chiapas Highlands.* New York: Holt Rinehart & Winston.

Najlis, Elena L.

—1968, Dialectos del mataco. *Anales,* Universidad del Salvador (Buenos Aires) v. 4.

—1971, Premataco Phonology. *IJAL — International Journal of American Linguistics,* Vol. 37, No. 2 (Apr., 1971), pp. 128–130

Narosky, Tito & Darío Yzurieta

—1993 (1987), *Guia para la identificación de las aves de Argentina y Uruguay.* Asociación ornitológica del Plata. Buenos Aires: Vázquez Mazzini Editores.

Nordenskiöld, Erland

—1910*a*, *Indianlif i El Gran Chaco (Sydamerika).* Estocolmo: Albert Bonniers.

—1910*b*, Sind die Tapiete ein guaranisierter Chacostamm? *Globus* (Braunschweig) 98, No 12. pp 181–186.

—1912, *De sydamerikanska indianernas kulturhistoria.* Estocolmo: Albert Bonniers Förlag.

Nuevo Diario (Formosa, Argentina)

Ortiz Lema, Edgar

—1986, *Los Mataco Noctenes de Bolivia.* La Paz: Los Amigos del Libro.

Palavecino, Enrique

—1935a, Notas sobre la religión de los indios del Chaco. *Revista Geográfica Americana* (Buenos Aires) Año 2, No 21:373–380.

—1935b, Breve noticia sobre un viaje etnográfico al Chaco central. *Revista Geográfica Americana* (Buenos Aires) Año 2, No 23:77–84.

—1940, Takjuaj, un personaje mitológico de los mataco, *Revista del Museo de la Plata, Antropología,* Vol 1. (1936–1941), No 7:245–270.

—1964, Algunas notas sobre la transculturación del indio chaqueño, *Runa* (Buenos Aires) 9: 379–389.

—1980 (posthumous, originally 1935 ?), The Magic World of the Mataco, *Latin American Indian Literatures* Vol 4?: 61–75.

Pelissier, Catherine

—1991, The Anthropology of Teaching and Learning. *Annual Review of Anthropology* Vol. 20: 75–95.

Pelleschi, Giovanni

—1881, *Otto mesi nel Gran Ciacco.* Firenze. (Traducción al inglés: 1886, "Eight Months On the Gran Chaco of the Argentine Republic". London: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington.)

—1896, Los indios matacos y su lengua [primera parte]. *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* (Buenos Aires), Tomo 17:559–622.

—1897, Los indios matacos y su lengua [segunda parte]. *Boletín del Instituto Geográfico Argentino* (Buenos Aires), Tomo 18:173–350.

Pérez Diez, Andrés A.

—1976, Textos Míticos de los Mataco del Chaco central, Notas al ciclo de Ka'o'o (Ajwitsej ta jwaj), *Scripta Ethnologica,* vol IV, parte 1:159–189.

—1983, A Tale of the Mataco About the Origin of Women, *Latin American Indian Literatures,* Vol 7, No 2:134–166.

Peshkin, Alan

—1972, *Kanuri Schoolchildren: Education and Social Mobilization in Nigeria.* New York: Holt Rinehart & Winston.

Prado Pastor, Ignacio (ed.)

—1979, *Educación Bilingüe: Una experiencia en la Amazonía Peruana.* [With contributions by Marlene Ballena Dávila, Patricia M. Davis & Mildred L. Larson]. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.

Purcell, Trevor W.

—1998, Indigenous Knowledge and Applied Anthropology: Questions of Definition and Direction. *Human Organization*, Vol 57, No 3:258–272.

Pyöli, Raija

—2003, Linguistic Revitalisation (en:) Leena Huss, Antoinette Camilleri Grima & Kendall A. King (eds) *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education.* Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 104–110.

Radin, Paul

—1956, The Trickster: A Study in American Indian Mythology. New York: Philosophical Library.

Read, Margaret

—1968, *Children of their Fathers: Growing up among the Ngoni of Malawi.* New York: Holt Rinehart & Winston.

Reichel-Dolmatoff, Gerardo

—1971, *Amazonian Cosmos: the Sexual and Religious Symbolism of the Tukano Indians.* Chicago: Chicago University Press.

Reisner, Andrew D.

—1994, The Draining Fantasy in Male Schizophrenics and in Normal Sambia Males. *Psychoanalytic Psychology*, No 11:63–75.

Remedi, Joaquín

—1896, America Meridional. Apuntes sobre el Chaco y los Indios que lo habitan. *Las Misiones Católicas* (Barcelona) 1896:362–364, 411–414, 459–462, 509–511.

Rindstedt, Camilla

—2003, Hermanos, juego y trabajo entre niños quichua en Chimborazo, Ecuador. *Acta Americana* (Uppsala) Vol. 11, No 1, 2003:17–29.

Ríos, Miguel A. de los

—1976, Hacia una hermenéutica del nombre en la etnia Mataco. *Scripta Ethnologica* 3, parte II:63–86.

Rival, Laura

—1998, Androgynous Parents and Guest Children: The Huaornai Couvade. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 4, No. 4 (Dec. 1998), pp. 619–642.

Rivière, Peter G.

—1974, The Couvade: A Problem Reborn. *Man: The Journal of the Royal Anthropological Institute*, New Series, Vol. 9, No. 3 (Sep. 1974), pp. 423–435.

Rosen, Eric von

—1921, Bland indianer. Estocolmo: Albert Bonniers.

Rosenfeld, Gerry

—1971, *"Shut Those Thick Lips!" A Study of Slum School Failure*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Rydén, Stig

—1934, South American String Figures. *Gothia* (Göteborg) 2:18–43.

—1936, *Chaco, Bland fornlämningar och indianer i argentinska och bolivianska Chacoområdet*. Göteborg: Förlagsaktiebolaget Västra Sverige.

Schieffelin, Bambi B. & Elinor Ochs

—1986, Language Socialization. *Annual Review of Anthropology* Vol. 15: 163–191.

Segato, Rita Laura

—2003, Religious Change and De-ethnification: The Evangelical Expansion in the Central Andes of Argentina (en:) Jan-Åke Alvarsson & Rita Laura Segato (eds) *Religions in Transition: Mobility, Merging and Globalization in the Emergence of Contemporary Religious Adhesions*. Uppsala: Uppsala Studies in Cultural Anthropology No 37, pp. 160–195.

Singleton, John

—1967, *Nichu: A Japanese School*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Skutnabb-Kangas, Tove

—1988, Multilingualism and the Education of Minority Children (en:) T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (eds) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, pp. 9–44.

Spiliopoulo Åkermark, Sia

—2003, Minority Rights in Education: International Rules and Trends (en:) Leena Huss, Antoinette Camilleri Grima & Kendall A. King (eds) *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 19–33.

Spindler, George Dearborn (ed)

—1974, *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Steinen, Karl von den

—1894, *Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens: Reiseschilderung und Ergebnisse der zweiten Schingú-Expedition, 1887–88*. Berlin: Reimer.

Sturzenegger, Odina

—1992*a*, Juegos de hilo de los Nivaklé. *Hacia una nueva carta Étnica del Gran Chaco*, III, pp. 82–100.

—1992*b*, Juegos de hilo de los toba de El Colchón. *Hacia una nueva carta Étnica del Gran Chaco*, III, pp. 102–107.

Todal, Jon

—2003, *The Impact of Norwegian Language policy* XXXXX: (en:) Leena Huss, Antoinette Camilleri Grima & Kendall A. King (eds) *Transcending Monolingualism: Linguistic Revitalisation in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 117–127.

Torrance, Nancy & David R. Olson

—1986, Oral and literate competencies in the early school years. (en:) David R. Olson, Nancy Torrance & Angela Hildyard (eds) *Literacy Language, and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 256–284.

Torrico Prado, Benjamín

—1971, *Indígenas en el corazón de América*. La Paz: Los Amigos del Libro.

Tovar, Antonio

—1951, Un capítulo de lingüística general. Los prefijos posesivos en lenguas del Chaco y la lucha entre préstamos morfológicos en un espacio dado. *Boletín de la Academia Argentina de Letras* 20:360–403.

—1958, Notas de campo sobre el idioma mataco. *Revista del Instituto de Antropología* (Tucumán), Vol IX, entrega 2.

—1961, *Catálogo de las lenguas de América del Súr*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. (Second edition 1984).

—1964*a*, El grupo mataco y su relación con otras lenguas de América del Sur. *Congreso Internacional de América*, XXXV , vol. 2: 439–452.

—1964*b*, Relación entre las lenguas del grupo mataco. En: *Homenaje a Fernando Márquez Miranda*. Madrid. pp. 370–377.

—1981, Relatos y diálogos de los matacos: seguidos de una gramática de su lengua. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.

Viegas Barros, José Pedro

—1993, Existe una relación genética entre las lenguas mataguayas y guaycurúes? (en:) Braunstein (ed.) *Hacia una nueva carta étnica del Gran Chaco*. Las Lomitas: CHACO.

Tylor, Edward B.

—1865, *Researches into The Early History of Mankind and the Development of Civilization*. London: John Murray.

van Gennep, Arnold

—1960 (1909), *The Rites of Passage*. Chicaho: Chicago University Press.

Vilaça, Aparecida

—2002, Makin Kin out of Others in Amazonia. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 8, No. 2 (Jun., 2002) pp. 347–365.

Viñas Urquiza, Maria Theresa

—1970, Fonología de la lengua mataca. *Cuadernos de lingüística indígena*, No 7. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Centro de Estudios Lingüísticos.

—1974, Lengua mataca. *Archivo de lenguas precolombinas*, Tomo I y II, Fac. Fil. y Letras (UBA), Centro de estudios lingüísticos, Buenos Aires.

Ward, Martha Coonfield

—1971, *Them Children: A Study in Language Learning*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Warren, Richard L.

—1967, *Education in Rebhausen: A German Village*. New York: Holt Rinehart & Winston.

Weiner, Annette B.

—1988, *The Trobrianders of Papua New Guinea*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Wells, Gordon

—1986, Preschool literacy–related activities and success in school. (en:) David R. Olson, Nancy Torrance & Angela Hildyard (eds) *Literacy Language, and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 229–255.

Widmark, Charlotta

—2002, Education as Expaning Freedoms in Bolivia (en:) Mia Melin (ed.) *Education — a Way out of Poverty?* New Education Division Documents No 12. Estocolmo: Sida, pp.70–78.

Wilbert, Johannes/Simoneau, Karin (eds)

—1982, *Folk Literature of the Mataco Indians*. Los Angeles: UCLA Latin American Studies.

Wolcott, Harry F.

—1967, *A Kwakiutl Village and School.* New York: Holt Rinehart & Winston.

DiCA: DISSERTATIONS AND DOCUMENTS IN CULTURAL ANTHROPOLOGY
Series editor Hugh Beach

1. Mats Utas: *Sweet Battlefields — Youth and the Liberian Civil War.* 2003. ISSN 1651-7601, ISBN 91-506-1677-3.

2. Ebba Olofsson: *In Search of a Fulfilling Identity in a Modern World — Narratives of Indigenous Identities in Sweden and Canada.* 2004. ISSN 1651-7601, ISBN 91-506-1750-8.

3. Eva Carlestål: *La Famiglia — The Ideology of Sicilian Family Networks.*2005.ISSN 1651-7601,ISBN 91-506-1791-5.

4. Yulian Konstantinov: *Reindeer-herders — Field-notes from the Kola Peninsula (1994-95).* 2005. ISSN 1653-0543, ISBN 91-506-1831-8.

5. Elisabeth Åsa Hole: *Neither Here — Nor There. An Anthropological Study of Gujarati Hindu Women in the Diaspora.* 2005. ISSN 1653-0543, ISBN 91-506-1832-6.

6. Birgitta Hellmark Lindgren: *Pregnoscape. Den gravida kroppen som arena för motstridiga perspektiv på risk, kön och medicinsk teknik.* 2006. ISSN 1653-0543, ISBN 91-506-1863-6.

7. Kristina Helgesson: *"Walking in the Spirit" — The Complexity of Belonging in Two Pentecostal Churches in Durban, South Africa.* 2006. ISSN 1653-0543, ISBN 91-506-1892-X.

8. Peter Smekal: *The Threatened Paradise. Tourism on a Greek Island.* 2006. ISSN 1653-0543, ISBN 91-506-1900-4.

9. Johnny-Leo L. Jernsletten: *"Med rett til å gjete ..." Utfordringer og muligheter i Liehittäjä konsesjonssameby.* 2007. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-1949-2.

10.Kerstin Eidlitz Kuoljok: *Den samiska sitan och vinterbyarna.En utmaning.* 2011. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2181-5.

11. Jan-Åke Alvarsson: *Campear y pescar — La organización socio-económica y política.* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 1.] 2012. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2304-8.

12. Jan-Åke Alvarsson:*'Nuestro camino' — Etnohistoria e historia* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 2.] 2012. ISSN 1653-0543 ISBN 978-91-506-2305-5.

13. Jan-Åke Alvarsson: *Belleza y utilidad — La cultura material* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 3.] 2012. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2306-2.

14. Jan-Åke Alvarsson: *Por la malla de una llica — Material y simbolismo en los tejidos de caraguatá* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 4.] 2012. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2307-9.

15. Jan-Åke Alvarsson: *Ver y aprender — Efectos socioculturales de la educación tradicional y bilingüe* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 5.] 2012. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2308-6.

16. Jan-Åke Alvarsson: *El individuo y el ambiente — Cosmología, etnobiologia y etnomedicina* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 6.] 2012. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2309-3.

17. Jan-Åke Alvarsson: *Heroes y pícaros — Introducción al mundo mítico* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 7.] 2012. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2310-9.

18. Jan-Åke Alvarsson: *Màànhyejas el narrador — Las historias de Thokwjwaj y 'Ahuutsetajwaj* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 8.] 2012. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2311-6.

19. Jan-Åke Alvarsson: *Un tesoro cultural — La literatura oral* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 9.] 2012. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2312-3.

20. Jan-Åke Alvarsson: *De harmonía a fuerza — La religión en una perspectiva diacrónica* [Etnografía 'Weenhayek Vol. 10.] 2013. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2313-0.

21. Jan-Åke Alvarsson: *La historia de la Misión Sueca Libre en Bolivia.* 2013. ISSN 1653-0543, ISBN 978-91-506-2314-7.

JAN-ÅKE ALVARSSON VER Y APRENDER

ETNOGRAFÍA ‘WEENHAYEK VOLUMEN 5

En el año 1976 el presente autor por primera vez se encontró con los ‘weenhayek, un pueblo recolector indígena en el Gran Chaco. En ese tiempo esta etnia estaba expuesta a un sistema escolar convencional de habla español, originalmente diseñado para niños hispanohablantes de la clase media urbana. Además, los profesores eran uniformados, y en muchos casos, antagónicos al idioma y la cultura de los ‘weenhayek. A menudo los niños eran abusados e iban a la escuela solo por lo que eran obligados hacerlo. Había ejemplos de niños que habían asistido a la escuela durante cinco años y que todavía no sabían como leer o escribir.

En el año 1983 un programa bilingüe de educación escolar fue iniciado entre este pueblo. Profesores jóvenes ‘weenhayek fueron entrenados y sucesivamente la mayoría de los niños ‘weenhayek iban siendo enseñados en su propio idioma. En el año 2006 este programa había resultado en más de 100 bachilleres graduados. ¿Qué significaba esa versión extraña de educación en una lengua familiar para esos niños? ¿Cómo iba afectando su manera de pensar, sus vidas? En este volumen los efectos están discutidos a la luz del idioma, la epistemología, la enculturación y la educación tradicional ‘weenhayek.

ISBN 978-91-506-2308-6
ISSN 1653-0543

ETNOGRAFÍA 'WEENHAYEK VOLUMEN 5
UPPSALA, SUECIA & VILLA MONTES, BOLIVIA
UPPSALA UNIVERSITET & FI'WEN



15

ETNOGRAFÍA 'WEENHAYEK 5